

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



**CIZOJAZYČNÁ ZPŮSOBILOST ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ NA ZAČÁTKU
PROCESU OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE**

**FOREIGN LANGUAGE APTITUDE OF PUPILS WITH LEARNING DISABILITIES AT THE
BEGINNING OF THE FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION AT THE ELEMENTARY SCHOOL**

Disertační práce

Praha, 2011

Školitel:

PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Autor práce:

Mgr. Klára Špačková

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem disertační práci zpracovala samostatně s využitím uvedených literárních pramenů. Zároveň prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 29.4. 2011

PODĚKOVÁNÍ

V úvodu práce si dovoluji poděkovat PhDr. PaedDr. Anně Kucharské, Ph.D. za pomoc, cenné rady a připomínky při přípravě a zpracování disertační práce.

Dále bych chtěla poděkovat ředitelům škol, učitelům, a rodičům žáků, kteří umožnili realizovat daný výzkum. Samotným žákům pak děkuji za ochotu, se kterou se výzkumu zúčastnili.

Děkuji Mgr. Lence Blažkové za odborné konzultace při statistickém zpracování dat.

Děkuji také své rodině za podporu a trpělivost při psaní této práce.

ABSTRAKT

Disertační práce se zbývá problematikou cizojazyčné způsobilosti a dílčích cizojazyčných schopností žáků se specifickými poruchami učení na začátku procesu osvojování cizího jazyka. První část práce popisuje základní teoretická východiska procesu osvojování cizího jazyka a přibližuje současný stav poznání problematiky žáků se specifickými poruchami učení v procesu osvojování cizího jazyka u nás i v zahraničí. Druhá část práce představuje výzkum, jehož cílem bylo v porovnání se srovnávací skupinou zmapovat stav a vývoj cizojazyčné způsobilosti žáků se specifickými poruchami učení během prvního roku výuky cizího jazyka na základní škole. Úroveň cizojazyčné způsobilosti i cizojazyčných schopností žáků se specifickými poruchami učení byla porovnávána s úrovní osvojení cizího jazyka i jazykovými a čtenářskými dovednostmi v mateřském jazyce.

Klíčová slova: cizojazyčná způsobilost, cizojazyčné schopnosti, fonologické dovednosti, specifické poruchy učení, roviny jazyka

ABSTRACT

The dissertation is dealing with the issue of foreign language aptitude and foreign language abilities of pupils with learning disabilities at the beginning of the foreign language acquisition. The first part of the work describes general theories of the foreign language acquisition and introduces the current trends in education of pupils with learning disabilities in the process of foreign language learning. The second part of the work describes the research, which aim was to investigate the quality and the development of the foreign language aptitude of the pupils with learning disabilities during the first year of foreign language study at the elementary school. Foreign language aptitude and foreign language abilities were compared with foreign language achievement and with native language and reading skills.

Key words: foreign language aptitude, foreign language abilities, phonological skills, specific learning disabilities, components of language

ÚVOD	9
-------------	----------

1. UČENÍ SE CIZÍMU JAZYKU	13
----------------------------------	-----------

1.1 BEHAVIORISMUS	15
1.1.1 AUDIOLINGVÁLNÍ METODA	15
1.1.2 KRITIKA	16
1.2 NATIVISMUS	16
1.2.1 MONITOROVACÍ MODEL	17
1.2.2 KRITIKA	20
1.3 KOGNITIVNĚ VÝVOJOVÁ PSYCHOLOGIE	20
1.3.1 TEORIE INFORMAČNÍCH PROCESŮ	21
1.3.2 KRITIKA	24
1.4 SOCIOKULTURNÍ PŘÍSTUPY	25
1.5 VÝVOJ JAZYKOVÝCH ROVIN V CIZÍM JAZYCE	26
1.5.1 FONOLOGIE	26
1.5.2 SÉMANTIKA	27
1.5.3 MORFOLOGICKO-SYNTAKTICKÁ ROVINA	29
1.5.4 PRAGMATIKA	30

2. VNITŘNÍ/INDIVIDUÁLNÍ FAKTORY	31
--	-----------

2.1 JAZYKOVÁ ZPŮSOBILOST	31
2.2 INTELIGENCE	35
2.3 MOTIVACE	36
2.4 OSOBNOST	38
2.5 KOGNITIVNÍ A UČEBNÍ STYL	39
2.6 STRATEGIE UČENÍ	40
2.7 ÚZKOST	43
2.8 VĚK	46

3. VNĚJŠÍ FAKTORY	48
--------------------------	-----------

3.1 ROLE UČITELE	48
3.2 METODY VÝUKY	50
3.2.1 PŘÍMÉ VS. NEPŘÍMÉ METODY	50
3.2.1.1 Gramaticko-překladová metoda	51
3.2.1.2 Přímá metoda	51
3.2.2 METODY PŘIROZENÉHO PŘÍSTUPU VS. METODY EXPLICITNÍCH INSTRUKCÍ	52
3.2.2.1 Komunikativní přístup	53
3.2.2.2 Multisenzorický strukturní přístup	54
3.3 VÝBĚR KONKRÉTNÍHO JAZYKA	55
3.4 SPOLEČENSKÉ KONTEXTY VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ	56

4. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA	57
---	-----------

4.1 JAZYKOVĚ PODLOŽENÝ ZÁKLAD SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	57
4.1.1 VYLUČOVACÍ PŘÍSTUP	58

4.1.2	ROZDÍLOVÝ PŘÍSTUP/DISKREPANČNÍ HLEDISKO	59
4.1.3	KOGNITIVNÍ PŘÍSTUP	60
4.1.3.1	Fonologické uvědomění	61
4.1.3.2	Krátkodobá verbální paměť	62
4.1.3.3	Deficit verbálního jmenování	63
4.1.3.4	Opakování slov	64
4.1.3.5	Párové asociativní učení	64
4.1.3.6	Fonologický model dyslexie	66
4.2	JAZYKOVÝ PODKLAD UČENÍ SE CIZÍM JAZYKŮM	67
4.3	SPECIFICKÁ PORUCHA UČENÍ SE CIZÍMU JAZYKU	68
4.3.1	TEORETICKÁ VÝCHODISKA	68
4.3.2	SPECIFICKÁ PORUCHA UČENÍ SE CIZÍMU JAZYKU	70
4.3.3	KRITIKA	71
4.3.3.1	Entita	71
4.3.3.2	Diagnostika	72
5.	<u>CIZOJAZYČNÁ ZPŮSOBILOST ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ</u>	75
6.	<u>METODIKA PRÁCE</u>	80
6.1	REALIZACE VÝZKUMU	80
6.2	POPIS VZORKU	80
6.2.1	SKUPINA ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ	80
6.2.2	SROVNÁVACÍ SKUPINA	81
6.3	POUŽITÉ METODY	81
6.3.1	PROGNOSTICKO- DIAGNOSTICKÝ TEST CIZOJAZYČNÝCH SCHOPNOSTÍ ŽÁKA	81
6.3.2	TESTY JAZYKOVÝCH A ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ V MATEŘSKÉM JAZYCE	84
6.3.2.1	Testy fonologických dovedností	84
6.3.2.2	Test syntaktických dovedností	86
6.3.2.3	Test sémantického porozumění	86
6.3.2.4	Čtenářské dovednosti	86
6.3.2.5	Pisatelské dovednosti	87
6.3.3	BAREVNÉ PROGRESIVNÍ MATICE	87
6.3.4	PROSPĚCH Z CIZÍHO JAZYKA	88
7.	<u>VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE</u>	89
7.1	CIZOJAZYČNÁ ZPŮSOBILOST A DÍLČÍ CIZOJAZYČNÉ SCHOPNOSTI	89
7.1.1	FONOLOGICKÉ DOVEDNOSTI	91
7.1.2	PAMĚŤOVÉ SCHOPNOSTI	92
7.1.3	GRAMATICKÁ INDUKCE	93
7.1.4	STATISTICKÉ POSOUZENÍ VÝZNAMNOSTI ROZDÍLŮ	93
7.1.5	FAKTOROVÝ MODEL CIZOJAZYČNÉ ZPŮSOBILOSTI	96
7.1.5.1	Srovnávací skupina	97
7.1.5.2	Skupina žáků se specifickými poruchami učení	98
7.1.6	SHRNUTÍ	99
7.2	NABÝVÁNÍ JEDNOTLIVÝCH ROVIN CIZÍHO JAZYKA	100
7.2.1	FONOLOGIE CIZÍHO JAZYKA	101
7.2.1.1	Přízvuk	102
7.2.1.2	Melodie	103

7.2.2	ROZVOJ SLOVNÍ ZÁSoby V CIZÍM JAZYCE	105
7.2.2.1	Vizuální paměť	106
7.2.2.2	Auditivní podnět	107
7.2.3	SYNTAX CIZÍHO JAZYKA	109
7.2.4	SHRNUTÍ	113
7.3	CIZOJAZYČNÁ ZPŮSOBILOST A ÚROVEŇ OSVOJENÍ CIZÍHO JAZYKA	114
7.3.1	SHRNUTÍ	119
7.4	CIZOJAZYČNÁ ZPŮSOBILOST, JAZYKOVÉ DOVEDNOSTI V MATEŘSKÉM JAZYCE A PROSPĚCH V CIZÍM JAZYCE U ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ	119
7.4.1	JAZYKOVÉ DOVEDNOSTI V MATEŘSKÉM JAZYCE A CIZOJAZYČNÉ SCHOPNOSTI	120
7.4.2	„DOBŘE“ A „HŮŘE“ PROSPÍVAJÍCÍ ŽÁCI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ V CIZÍM JAZYCE	122
7.4.3	SHRNUTÍ	124
7.5	ZHODNOCENÍ HYPOTÉZ	124
7.5.1	CIZOJAZYČNÁ ZPŮSOBILOST A DÍLČÍ CIZOJAZYČNÉ SCHOPNOSTI	125
7.5.2	NABÝVÁNÍ JEDNOTLIVÝCH ROVIN CIZÍHO JAZYKA	126
7.5.3	CIZOJAZYČNÁ ZPŮSOBILOST A ÚROVEŇ OSVOJENÍ CIZÍHO JAZYKA	128
7.5.4	CIZOJAZYČNÁ ZPŮSOBILOST, JAZYKOVÉ DOVEDNOSTI V MATEŘSKÉM JAZYCE A PROSPĚCH V CIZÍM JAZYCE U ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ	129
8.	<u>DISKUZE</u>	<u>132</u>
8.1	CIZOJAZYČNÁ ZPŮSOBILOST A DÍLČÍ CIZOJAZYČNÉ SCHOPNOSTI	132
8.2	NABÝVÁNÍ JEDNOTLIVÝCH ROVIN CIZÍHO JAZYKA	135
8.2.1	FONOLOGIE CIZÍHO JAZYKA	135
8.2.2	SÉMANTIKA	136
8.2.3	SYNTAX	137
8.3	CIZOJAZYČNÁ ZPŮSOBILOST A ÚROVEŇ OSVOJENÍ CIZÍHO JAZYKA	138
8.4	CIZOJAZYČNÁ ZPŮSOBILOST, JAZYKOVÉ DOVEDNOSTI V MATEŘSKÉM JAZYCE A PROSPĚCH V CIZÍM JAZYCE U ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ	140
<u>ZÁVĚR</u>		<u>143</u>
<u>SEZNAM LITERATURY</u>		<u>148</u>
<u>SEZNAM PŘÍLOH</u>		<u>156</u>

ÚVOD

Dynamický rozvoj dnešního světa s sebou přináší **nové požadavky na náš každodenní život**. Je nutné řešit problémy spojené s globalizací, ekologií a migrací obyvatelstva. Stejně jako společnost reaguje v posledních desetiletích na novou situaci ve světě i školství. Evropské země dnes směřují **ke společnosti vzdělání** (knowledge society), v níž jsou hlavním zdrojem rozvoje informace a znalosti a jejich efektivní využívání.

Také v České republice byla v rámci školské kurikulární reformy zahájena řada reformních kroků, které směřují k rozvoji českého vzdělávacího systému tak, aby odpovídal požadavkům, které přináší vývoj naší i evropské společnosti. Tyto kroky vycházejí z potřeby posilovat roli vzdělávání jako jednoho ze zásadních nástrojů zvyšování konkurenceschopnosti země a záruky ekonomicky, sociálně, environmentálně i kulturně udržitelného rozvoje.

Život v globalizovaném světě vyžaduje, aby lidé rozvíjeli **nové komunikační schopnosti a kompetence**. K poznávání jiných kultur a k jejich vzájemnému obohacování může docházet pouze v případě, že spolu budou lidé schopni komunikovat a navzájem se od sebe učit. Jednou z nových základních dovedností je proto znalost více než jednoho jazyka.

Schopnost komunikovat v cizím jazyce je důležitá nejen pro samotný život dnešního člověka, ale je také důležitá pro jeho zapojení se do pracovního procesu. Rozšiřující se trh práce v Evropské unii, stejně jako její politika v sociální, kulturní a vzdělávací oblasti, vyžaduje zvládnutí minimálně dvou cizích jazyků na takové úrovni, která občanům umožní aktivně se podílet a využívat možnosti, které jim život v Evropské unii nabízí.

Závěry výzkumů zaměřených na osvojování cizího jazyka podporují tezi, že pokud se většina z nás naučí mateřský jazyk, může se každý naučit i jazyk další. V reálné praxi jak v přirozeném, tak ve formálním prostředí výuky však **existují mezi učícími se velké rozdíly**. Na otázku, co je příčinou těchto rozdílů hledají odpověď lingvisté, psychologové, speciální pedagogové i učitelé ve světě i u nás.

Výzkumy zabývající se individuálními faktory ovlivňujícími proces osvojování cizího jazyka můžeme rozdělit do dvou hlavních proudů. Liší se především v pojetí **cizojazyčné způsobilosti** (foreign language aptitude) a ve významu, který je cizojazyčné způsobilosti v procesu osvojování cizího jazyka připisován (Sparks, Ganschow, 2001).

První směr chápe cizojazyčnou způsobilost jako jeden z faktorů, který je silně ovlivněn **motivačními a osobnostními faktory**. Zastánci tohoto směru (Gardner, Trambly, Masgoret, 1997; MacIntyre, 1995) věří, že jedinec může skrze externí strategie ovlivnit určité motivační a

osobnostní faktory a zlepšit tak své předpoklady k úspěšnému osvojení cizího jazyka. Jiní (Ehrman, Oxford, 1990; Ehrman, Oxford, 1995) zdůrazňují vliv **stylů učení** a **učebních strategií** na straně studenta a vliv vhodných a potřeby studentů respektujících **výukových a tréninkových strategií** na straně učitele.

Druhý směr chápe cizojazyčnou způsobilost jako **kognitivní konstrukt**, který je ovlivněn jazykovými předpoklady. Zastánci tohoto směru (Sparks, Ganschow, 1991) věří, že studenti učící se cizí jazyk mají vrozené odlišné předpoklady k jeho osvojení a že existují hranice, které limitují možnosti specializovaných výukových strategií.

V ČR byla problematika cizojazyčné způsobilosti podrobněji zkoumána naposledy v 80. letech minulého století, kdy se autoři Gavora a Malíková (1981/1982) snažili sestavit Test cizojazyčných schopností pro žáky základních škol. Z tohoto období také pochází zatím u nás **jediný publikovaný test cizojazyčné způsobilosti** Prognosticko-diagnostický test cizojazyčných schopností (Malíková, 1989) určený k výběru žáků pro třídy s rozšířenou výukou cizího jazyka.

Predikační validitu **Prognosticko-diagnostického testu cizojazyčných schopností** se snažili výzkumně ověřit Dočkal a Schranzová (1992, 1994). Došli k závěru, že zjišťování schopnosti učit se cizímu jazyku je v mladším školním věku velmi obtížné. Podle nich test Malíkové (1989) sice může do jisté míry predikovat úspěšnost učení se cizímu jazyku, ale s přibližně stejným úspěchem, ne-li větším, je možné použít kterýkoliv inteligenční test například test verbální inteligence.

Možná i pod tíhou těchto argumentů se pozornost odborné veřejnosti od tématu cizojazyčné způsobilosti a cizojazyčných schopností odklonila a i Prognosticko-diagnostický test cizojazyčných schopností (Malíková, 1989) upadl v zapomnění.

Ani dnes není v naší odborné literatuře otázka **významu cizojazyčných schopností jednoznačně vyřešena**. Jak shrnuje Lojová (2009/2010), je užitečnost měření úrovně cizojazyčných schopností pro učení se cizího jazyka diskutabilní. Současné výzkumy podle autorky upozorňují spíše na **negativní dopad všeobecného rozšíření měření cizojazyčných schopností**. Kritici varují především před „nálepkováním“, vytvoření nežádoucích postojů u učitelů vůči méně nadaným žákům, demotivací a snížením sebevědomí na straně žáka a studenta při zjištění nižší úrovně cizojazyčné způsobilosti. Autorka však hodnotí využití měření úrovně pro výběr žáků nadaných pro studium cizích jazyků.

Domníváme se, že dnes, kdy se výuka cizích jazyků a její zkvalitňování stává jednou z priorit vzdělávací politiky a kdy se první cizí jazyk vyučuje pro všechny žáky již na prvním stupni základní školy, by měla mít cizojazyčná způsobilost a měření její úrovně jiné využití.

Diagnostika cizojazyčné způsobilosti by mohla sloužit **k vytipování žáků ohrožených selháním** v procesu osvojování cizího jazyka a **k hlubšímu poznání jejich možných obtíží**. Zkušenosti ze zahraničí ukazují, že pro úspěšné osvojování cizího jazyka je důležité znát úroveň dílčích cizojazyčných schopností. Jen tak je totiž možné konkrétně nasměrovat pedagogickou pomoc nebo tréninkové programy.

V každé škole je skupina žáků, kteří mají se zvládním **cizího jazyka problémy**. Mezi ně patří i žáci se specifickými poruchami učení, kteří mají vzhledem ke svému handicapu problémy jak se správným zvládním jednotlivých složek mateřského jazyka, tak se zvládním požadavků na vzdělávání v cizích jazycích.

Problematika výuky cizích jazyků u dětí s dyslexií či s jinými formami specifických poruch učení patří k aktuálním tématům, která zajímají rodičovskou veřejnost, pedagogy i další odborníky.

Učitelé a speciální pedagogové, kteří působí na základních školách, se snaží využít svých zkušeností s výukou žáků se specifickými poruchami učení v mateřském jazyce. Hledají nové metody a formy výuky cizího jazyka, zpracovávají pomůcky s využitím moderních technologií (Nečasová, Podhajská, 2000/2001; Lenochová, 1999). Problematika výuky cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení se objevuje i v pregraduálním studiu na pedagogických fakultách. Svědčí o tom například sylaby studijních předmětů na katedrách jazyků a speciální pedagogiky nebo zadávaná témata diplomových prací (Špačková, 2002; Matuchová, 2010).

Problematika kognitivních podkladů obtíží je však v těchto příspěvcích řešena spíše okrajově a to především na základě citací zahraničních výzkumů.

Domníváme se, že otázka kognitivních předpokladů a cizojazyčné způsobilosti má v procesu osvojování cizího jazyka přes všechny výhrady své nezastupitelné místo. Domníváme se také, že nelze jen přebírat zkušenosti a doporučení ze zahraničí, ale že musíme platnost předkládaných výzkumů ověřit pro naši populaci žáků, náš školní systém, i naše jazykové prostředí. Věříme, že předkládaná práce je prvním krokem k zodpovězení alespoň některých dílčích otázek, které s touto oblastí souvisejí.

A nyní k samotné disertační práci.

V **první části práce**, kterou tvoří první čtyři kapitoly, jsou představena základní teoretická východiska procesu osvojování cizího jazyka a popsán současný stav poznání problematiky žáků se specifickými poruchami učení v procesu osvojování cizího jazyka. Vymezeny jsou základní pojmy a koncepty procesu osvojování cizího jazyka i specifických poruch učení.

Druhá část práce popisuje a interpretuje výzkum zaměřený na cizojazyčnou způsobilost žáků se specifickými poruchami učení na začátku procesu osvojování cizího jazyka, který zrealizovala autorka disertační práce. Hlavním cílem výzkumu bylo v porovnání se srovnávací skupinou zjistit stav a vývoj cizojazyčné způsobilosti a cizojazyčných schopností žáků se specifickými poruchami učení během prvního roku výuky cizího jazyka na základní škole. Dalším cílem bylo popsat obtíže v nabývání jednotlivých rovin cizího jazyka a porovnat vztah cizojazyčné způsobilosti a úrovně osvojení cizího jazyka. Poslední zkoumanou oblastí bylo u žáků se specifickými poruchami učení zhodnotit význam cizojazyčné způsobilosti a jazykových a čtenářských dovedností v mateřském jazyce pro úspěšné zvládnutí procesu osvojování cizího jazyka.

Na základě shrnutí výsledků výzkumu přináší závěr disertační práce **náměty pro praxi i další výzkum**. Věříme, že získané výsledky by mohly pomoci učitelům, rodičům a hlavně dětem samotným lépe porozumět obtížím a nastínit možnosti způsobů práce, které by jejich vzdělávací dráhu mohly usnadnit.

1. UČENÍ SE CIZÍMU JAZYKU

Učení se cizímu jazyku je nesporně velmi složitý proces. Pokud se týká učení se cizímu jazyku v podmínkách školy, zdá se, že je ještě složitější.

Než se začneme zabývat jednotlivými faktory, které ovlivňují úspěšnost osvojení cizího jazyka, musíme se seznámit se základními pojmy a koncepty procesu osvojování cizího jazyka. V následující kapitole představíme čtyři základní koncepce vysvětlující osvojení cizího jazyka. Jednotlivé výzkumy, názory a koncepce, které budou v dalších kapitolách představovány a konfrontovány totiž více či méně z těchto koncepcí vycházejí nebo je implicitně obsahují. Vzhledem k praktické části této práce se budeme následně zabývat otázkou vývoje jednotlivých rovin jazyka v cizím jazyce. Jelikož si cizí jazyk osvojujeme po té, co umíme už jeden, nevyhneme se konfrontaci s mateřským jazykem.

V odborné literatuře věnované cizím jazykům narazíme na několik základních pojmů, které je nutné vysvětlit: **učení se/nabývání druhého jazyka** (second language learning/acquisition) a **učení se/nabývání cizího jazyka** (foreign language learning/acquisition). Termín učení se/nabývání **druhého jazyka** je užíván v souvislosti s osvojováním nemateřského jazyka, který se nejčastěji imigranti (ale také např. studenti při pobytu v zahraničí) učí v cílové zemi. Termín učení se/nabývání **cizího jazyka** pak vyjadřuje učení se cizímu jazyku ve formálním prostředí školy.

Pojmy **učení se** (learning) a **nabývání** (acquisition) jsou používány v odborné literatuře jako synonyma nebo se podle Krashanovského (1981) pohledu odlišuje vědomé **učení se** o jazyku a **nabývání jazyka** způsobem podobným jak nabývání mateřského jazyka (viz níže).

V této práci jsou termíny cizí a druhý jazyk používány jako samostatné odlišné pojmy. V souladu se zahraniční literaturou sice využíváme výzkumných zjištění o nabývání **druhého jazyka** i k pochopení procesu osvojování **cizího jazyka**, považujeme však vždy za důležité upozornit, že se jedná právě o poznatky získané na základě studií osvojování jazyka v cílové zemi v neformálním prostředí. Termíny učení se a nabývání cizího jazyka jsou v práci používány jako synonyma. Pouze v případech citací z odborných prací dodržujeme terminologii autorů.

Cizí jazyk se učíme v momentě, kdy už ovládáme alespoň jeden – mateřský. Máme tedy jakousi představu, jak jazyky fungují. Naše učení je **kognitivně vyspělejší** a jsme vybaveni alespoň základními **metalingvistickými dovednostmi**.

Cizí jazyk se navíc učíme za jiných podmínek. Oproti mateřskému jazyku ve výuce často chybí **tiché období** – tj. předřečové období, ve kterém se klade důraz na poslech s porozuměním a kde žák¹ stejně jako dítě není nucen mluvit, dokud není připraven. Při učení se cizímu jazyku jsme také vystaveni méně podnětům (inputu) a omezenému množství diskurzů. Zatímco u mateřského jazyka rodiče kladou důraz na obsahovou stránku, u cizího jazyka se často učitelé zaměřují na formu (Krashen, Terrell, 1983).

Ne všechny rozdíly mezi učním se mateřskému a cizímu jazyku jsou jen negativní. Výuka cizího jazyka poskytuje **více zpětné vazby** oproti osvojování mateřského jazyka nebo i druhého jazyka v cílové zemi. Odborníci věří, že tím urychlujeme a zefektivňujeme proces osvojování. Při výuce cizího jazyka se ve třídách stejně jako při osvojování si mateřského jazyka setkáme s **upraveným jazykovým podnětem** (language input). Při nabývání mateřského jazyka mluvíme o tzv. motherese, při nabývání cizího jazyka mluvíme o tzv. řeči s cizinci (foreigner talk) nebo učitelské řeči (teacher talk). Podobně jako matky upravují svou řeč, když mluví se svými malými dětmi, tak i učitelé modifikují svou řeč, aby studentům umožnili co nejlepší porozumění (Ellis, 1992).

Vygotský (1976) označuje cesty osvojení cizího a mateřského **jazyka za protichůdné**. Mateřský jazyk se učíme „ze zdola nahoru“ – **neuvědomovaně a nezáměrně**. Nejprve se učíme elementárnější vlastnosti řeči, později složitější fonetické struktury a složitější gramatické tvary. U cizího jazyka postupujeme opačně. Začínáme uvědomovaností a záměrností. Vyvíjí se nejdříve složité vlastnosti řeči a teprve později elementárnější vlastnosti spojené se spontánním užíváním.

Upozorňuje však také na vzájemnou závislost mateřského a cizího jazyka. Uvědomované a záměrné osvojování cizího jazyka se opírá o vytvořený systém významů v mateřském jazyce a přenáší jej do sféry cizího jazyka. Cizí jazyk zase umožňuje dítěti zobecnit jevy mateřského jazyka a uvědomit si vlastní jazykové operace. Umožňuje totiž dítěti pochopit mateřský jazyk jako zvláštní případ jazykového systému. Vygotský se domnívá, že tento vztah mateřského a cizího jazyka vystihuje Goethův výrok „*kdo nezná ani jeden cizí jazyk, ten nezná plně ani svůj vlastní*“ (in Vygotský, 1976, s. 225).

¹ Na řadě míst této práce je věnována pozornost srovnávání procesu učení u jedinců různých věkových skupin. Vzhledem k zaměření našeho tématu používáme v souladu s kurikulárními a legislativními dokumenty termín „žák“. Termín „student“ používáme při citacích výzkumů zaměřených na sekundární a terciární školství.

Ač se výzkumy zaměřené na osvojování cizího jazyka v mnohém neshodnou a jejich závěry jsou dokonce i protichůdné, jedno mají společné. Věří, že stejně jako se většina z nás naučí mateřský jazyk, může se **každý naučit dalšímu jazyku**. Odpovědi na otázku, proč se někdo cizí jazyk učí snadněji než jiný a jaké podmínky jsou k tomu co nejvýhodnější, budeme hledat v následující kapitole. Nyní si představíme **základní psychologické teorie**, které se snaží vysvětlit proces osvojení cizího jazyka bez ohledu na celou řadu charakteristik učícího se i různorodost kontextů, ve kterých se cizí jazyk učí.

1.1 Behaviorismus

Jednu z výrazných teorií osvojování cizího jazyka vytvořili behavioristé. Jelikož chápali učení se jazyku jako **formování návyků** (habits), domnívali se, že tyto návyky z prvního – mateřského jazyka budou interferovat při výuce druhého – cizího jazyka. **Hypotéza kontrastní analýzy**, sestavená strukturálními lingvisty v čele s hlavním představitelem Lado (1964), která byla v tomto proudu představena, říká, že struktury, kde se mateřský a cizí jazyk shodují, si osvojí student jednoduše, zatímco odlišné jazykové struktury s obtížemi.

Ukázalo se ale, že ne všechny chyby lze na základě této hypotézy vysvětlit. Např. mnoho vět má po přeložení do mateřského jazyka špatnou gramatiku. Také se ukázalo, že nehledě na mateřský jazyk, existují jednoduché struktury, ve kterých studenti dělají stejné chyby. Dokonce se ukázalo, že studenti odmítají přebírat vzorce z mateřského jazyka do cizího jazyka i v případech, kdy je to správné. Lightbownová a Spadová (2006) uvádějí, že vliv mateřského jazyka **není pouhým transferem návyků**, ale jemný a komplexní proces, který identifikuje podobnosti, zvažuje je a reflektuje možnost, zda určitá funkce, struktura nebo znak (feature) patří do daného cizího jazyka či nikoliv.

1.1.1 Audiolingvální metoda

Aplikací tohoto přístupu do výuky cizího jazyka je **audiolingvální metoda**. Vychází z behaviorálního pojetí osvojování cizího jazyka, které využívá princip podmiňování. Klade důraz na mluvený jazyk, vylučuje mateřský jazyk z vyučovacího procesu a zaměřuje se na drilová cvičení, která jsou založena na principech podmiňování a mají přinést žádoucí výsledek skrze zpětnou vazbu, jež reaguje na daný stimul. Nové materiály jsou prezentovány formou dialogu. Žáci memorují a stále dokola opakuji celek několika vět. Jednotlivé struktury jazyka se učí souběžně a pomocí opakovacích drilových cvičení (pattern drills). Velký důraz se klade

na dokonalou výslovnost. Učení se cizímu jazyku zahrnuje následující fáze: poslech, mluvení, čtení a nakonec psaní. Slovní zásoba je omezena a vždy se prezentuje v kontextu. Důležité je především naučit se slovo používat (Lado, 1964).

1.1.2 Kritika

Zastánci audiolingvální metody považovali tuto metodu za první skutečně vědeckou metodu cizojazyčné výuky. Bohužel, rozsáhlé výzkumy v šedesátých letech, které měly prokázat efektivitu audiolingvální metody, skončily neúspěchem (Krashen, Terrell, 1983). Potvrdily, že nelze určit jednoznačně optimální metodu výuky cizího jazyka, která by se osvědčila jako nejlepší pro všechny a za všech podmínek. Dnes je jasné, že proces osvojování jazyka nezačíná imitací verbálních výpovědí. Imitace je sice v tomto procesu zahrnuta, ale závisí na předchozím učení. Jazyk se neosvojuje jen zráním, imitací či empirickou zkušeností, ale záměrným a cílevědomě řízeným učením (Tollingerová, 1988).

1.2 Nativismus

Jedním z výrazných oponentů audiolingvální metody se stal **lingvista Chomsky (1967)**. Rázně odmítl behavioristickou teorii o rozhodujícím vlivu vnějších stimulů na učení, chápání a používání jazyka a v protikladu k ní zformuloval „tvrdou“ **mentalistickou teorii o vrozenosti gramatiky**.

Chomsky (tamtéž) chápe jazyk jako **produktivní systém**, kde znalost fonologických a gramatických pravidel a lexika umožňuje vytvářet nekonečný počet výpovědí, které před tím nikdy nebyly vysloveny, a znalost těchto pravidel umožňuje porozumět jakékoliv větě, i když před tím nebyla vyslechnuta.

Jeho hlavní přínos pro didaktiku cizích jazyků spočívá v tom, že **odmítl teorii jazyka jako návyku**. Tvrdil, že obvyklé užití jazyka zahrnuje novátorské chování a tvoření vět podle komplikovaných pravidel (tj. gramatiky jazyka) se značnou mírou abstrakce; lidé mají vrozenou vlohu k osvojování si jazyka a zároveň schopnost zpracovávat prostřednictvím jazyka svou životní zkušenost. Chomsky (1967) také zavedl dva pojmy, které měly význam pro rozvoj komunikativních přístupů k výuce cizího jazyka: **kompetence** a **performance** (verbální činnost v cizím jazyce), které zhruba označují znalost a schopnost užití jazyka.

Chomského analýzy syntaxe, označované jako generativní (univerzální) gramatika, jsou vysoce abstraktní a jsou založeny na důkladném zkoumání hranic mezi gramatickými a negramatickými konstrukty jazyka. Takovou analýzu gramatiky jazyka může úspěšně provést pouze rodilý mluvčí. Z těchto pragmatických důvodů se lingvisté zaměřují na své **mateřské jazyky** nebo na **jazyky, které dokonale ovládají**.

Generativní gramatika studuje gramatiku jako podstatu schopnosti, kterou mají uživatelé jazyka. Od šedesátých let minulého století Chomský trvá na tom, že většina této schopnosti je **vrozená**, z čehož vyplývá, že děti se potřebují naučit jen omezené aspekty jejich mateřského jazyka. Z Chomského pohledu je nejsilnějším důkazem existence univerzální gramatiky jednoduše fakt, že si děti úspěšně osvojí svůj mateřský jazyk za tak krátkou dobu. Tvrdí, že lingvistická data, ke kterým mají děti přístup, vůbec nedokládají bohatou lingvistickou znalost, které dosáhnou do dospělosti (argument nedostatku podnětů).

1.2.1 Monitorovací model

Jedním z nejvýraznějších modelů osvojování cizího jazyka na základě nativistického přístupu je **Monitorovací model Krashena** (Krashen, 1981; Krashen, Terrell, 1983). „**Monitorovací model**“ patří dodnes k nejvlivnějším teoriím osvojování cizího jazyka.

Krashen (in Krashen, Terrell, 1983) poukázal na rozdíl mezi **učením se cizího jazyka** ve škole a **osvojováním mateřského jazyka**. Osvojování je podvědomý proces, který se uplatňuje u dětí, jež se učí mateřský jazyk. Tento proces je podle Krashena mnohem efektivnější než učení, což je proces vědomý, uplatňující se při studiu cizího jazyka, typický ve školním prostředí.

Krashenovi se podařilo identifikovat důležité faktory, napomáhající ke zvládnutí druhého jazyka způsobem, který se podobá alespoň v některých parametrech osvojování jazyka mateřského. Za základní podmínku **úspěšného osvojení druhého/cizího jazyka**² považuje Krashen dostatečný přísun srozumitelného jazykového podnětu (comprehensible input). Na druhé straně poukazuje také na faktory, které úspěšnému osvojení jazyka brání. Mezi těmito faktory jmenuje zejména opravování chyb, přehnaný důraz na formální gramatiku, stresující

² Pozn. Krashen používá termín druhý jazyk. V jeho pojetí jsou cizí a druhý jazyk synonyma – rozlišuje je pouze u předkládaných výzkumů. Lze předpokládat, že nemá potřebu oba pojmy rozlišovat – po osvojení mateřského jazyka si podobným způsobem osvojujeme další – druhý jazyk (ať už ve formálním nebo neformálním prostředí).

výukové prostředí a nerespektování přechodného „tichého období“, kdy žák poslouchá nový jazyk, začíná rozumět, ale ještě není připraven jazyk aktivně používat. Podle Krashenovy teorie by měli učitelé působit jako zdroj a model srozumitelného jazykového podnětu a zejména jako tvůrci klidného, nestresujícího klimatu ve třídě.

Krashen (viz tamtéž) představil svou teorii na základě pěti hypotéz.

1. Zásadní první hypotéza **„nabývání učení se druhému jazyku“** (acquisition learning hypothesis) vychází z teze, že „dospělí“ mají dva oddělené a samostatné způsoby rozvoje kompetencí v druhém jazyce. První možností je **nabývání jazyka** prostřednictvím vedení reálné komunikace. Nabytí druhého jazyka považuje za **přírozený způsob rozvoje lingvistických schopností**, podobný nabývání mateřského jazyka – tzv. procesu sbírání (picking up) u dětí. Nabyté kompetence jsou zčásti nevědomé – tušíme, že to tak má být, ale nemusíme znát pravidlo, proč tomu tak je. Druhým způsobem, jak získat kompetence v cizím jazyce, je **vědomé učení se jazyku**, získáváním formálních znalostí. Výuka ve škole zaměřená na explanaci pravidel a opravu chyb – tedy tzv. gramaticko-překládový přístup – pomáhá právě pouze ve vědomém učení se jazyku. Na nabývání jazyka však tyto postupy nemají vliv.

2. Druhá hypotéza **„o přírozeném pořadí“** (natural order hypothesis) vysvětluje, že nabývání gramatických struktur probíhá v předvídatelném pořadí. Určité struktury si všichni studenti bez ohledu na mateřský jazyk osvojují dříve, zatímco jiné později. Ne všechny gramatické struktury se však nabývají ve stejném pořadí jako v mateřském jazyce (Krahsen, Terrell, 1983).

3. Neméně významná je **„monitorovací hypotéza“** (monitor hypothesis). Vysvětluje vztah mezi nabýváním jazyka a jeho učením, a definuje, jak učení jazyka ovlivňuje jeho nabývání. Tato hypotéza předpokládá, že formální vzdělávání má pouze jednu funkci, a to kontrolu systému jazykového projevu. „Monitor“ může být podle Krashena použit pouze jako editor, který opraví výpověď, kterou vytvořil systém kompetencí, který vznikl na základě nabývání jazyka. „Monitor“ funguje správně, pokud jsou splněny tři podmínky:

- učící se má dostatek času;
- interakce je zaměřena více na formu, než na obsah;
- zná pravidla, která se k danému jazykovému projevu vztahují (Krashen, Terrell, 1983).

Krashen (1981) poukazuje na individuální rozdíly mezi studenty v otázce používání „monitoru“. Rozlišuje studenty, kteří používají „monitor“ neustále (nad-uživatelé), studenty,

kterí nepoužívají „monitor“ vůbec (pod-uživatelé), a studenty, kteří používají „monitor“ ve vhodných situacích.

4. „Hypotéza podnětu“ (the input hypothesis) vysvětluje podstatu nabývání jazyka. Jazyk nabýváme tak, že rozumíme jazykovému podnětu, který obsahuje strukturu o „trochu vyšší / náročnější“ než naše současná úroveň. Krashen se domnívá, že student, který je na úrovni „i“ musí dostávat srozumitelný jazykový podnět, který je na úrovni „i +1.“ Dané struktury na úrovni „i +1“ rozumíme díky kontextu a extra-lingvistické informaci. Krashen klade důraz na poslech a čtení s porozuměním. Schopnost mluvit a psát se dostaví až časem. Tyto schopnosti se neučí – vynořují se na základě kompetence, kterou si jedinec vytvořil díky porozumění jazykového vkladu.

Srozumitelný jazykový podnět poskytují při nabývání mateřského jazyka rodiče, při učení cizího jazyka učitelé. Jsou schopni přizpůsobit úroveň komunikace současným jazykovým kompetencím dětí a studentů (Krashen, 1981).

Tuto hypotézu podporuje i skutečnost, že první „promluvy“ dospělých, kteří se učí cizí jazyk, jsou často velmi podobné promluvám dětí v jejich mateřském jazyce. Dalším důkazem je podle Krashena existence takzvaného **„tichého období“**. Tak jako děti hovoří v mateřském jazyce v prvních několika měsících života jen velmi málo, tak i studentům by při výuce cizích jazyků mělo být umožněno počáteční „tiché období“, před požadavkem komunikovat v cizím jazyce. Krashen uvádí, že v souladu s hypotézou podnětu, se schopnost komunikovat objeví po zvládnutí poslechu a porozumění.

5. Hypotéza „afektivního filtru“ (the affective filter hypothesis) zdůrazňuje a vysvětluje vliv afektivních proměnných na proces osvojování cizího jazyka. Na základě této hypotézy můžeme vysvětlit známý fakt, že přesto, že jsou lidé vystaveni dostatečnému množství srozumitelného jazykového podnětu (comprehensible input), nedojde k úspěšnému nabytí jazyka. Záleží totiž na afektivním filtru (metafora bariéry emocí, motivů, postojů), který nabývání jazyka zabraňuje.

Krashen konstatoval, že pro úspěšné osvojování cizího jazyka je nezbytná „integrační motivace“ (student chce zvládnout jazyk jako rodilý mluvčí). Nepřítomnost této motivace působí jako „afektivní filtr“, který omezuje touhu hledat jazykový podnět (input). Dále uvádí, že v pubertě, tento filtr nabývá dramaticky na síle. Naznačuje, že „afektivní filtr“ je spojen s emocionálními změnami a přecitlivělostí puberty.

Na základě teorie „Monitorovacího modelu“ spolu s Terrellovou (Krashen, Terrell, 1983) sestavili nový přístup k výuce cizích jazyků – **přirozený přístup** (The natural approach). Mezi jeho hlavní zásady patří:

- porozumění předchází produkci;
- studenti nemusí mluvit, dokud nejsou připraveni;
- chyby, které nenarušují obsah komunikace, nejsou opravovány;
- cíle kurzů jsou zaměřeny na komunikaci;
- aktivity a nálada ve třídě musí přispívat ke snižování afektivního filtru studentů.

1.2.2 Kritika

Krashenova teorie velmi významně ovlivnila přístup k výuce cizích jazyků, ale má celou řadu kritiků, a to jak ze strany lingvistů, tak ze strany psychologů.

McLaughlin (1993) upozorňuje na slabost teoretických základů monitorovací teorie, zvláště na nejasně definované pojmy (nabývání, učení se, srozumitelný jazykový podnět), které znemožňují empirické testování uvedených hypotéz. Přesto, že uznává pozitivní význam některých základních Krashenových myšlenek (např. afektivních faktorů a komunikativně založeného přístupu) pro výuku cizích jazyků, kritizuje Krashena hlavně za jeho snahu o vytvoření obecně platné teorie. Domnívá se, že jeho teorie je pro vývoj výzkumu v oblasti nabývání cizího jazyka spíše kontraproduktivní a volá po více limitovaných a specificky zaměřených teoriích.

1.3 Kognitivně vývojová psychologie

Od 90. let 20. století v oblasti osvojování cizích jazyků získávají na popularitě kognitivní a vývojové psychologické přístupy. Kognitivní přístup k jazykovému učení vychází z **Piagetova modelu kognitivního vývoje dítěte** tj. vývoje poznávacích schopností a dovedností. Piaget (1999) zkoumal souvislosti mezi ranými stadii kognitivního vývoje dítěte a vznikem jazykových dovedností. Zjistil např., že schopnost pojmenovat třídy předmětů závisí na předchozím vývoji této kognitivní schopnosti.

Kognitivní teorie učení se v posledních letech zaměřují na **studium procesu porozumění jazyku a řeči**. Pozornost je věnována především tomu, jak porozumění ovlivňuje vytváření nových znalostí, a zkoumají se podmínky, jak tento proces žákům usnadnit.

Učení se cizímu jazyku chápe tedy kognitivní psychologie nejen jako pouhé zaznamenávání nebo mechanické řazení nových znalostí, ale jako proces **budování znalostního aparátu**, ve kterém proces porozumění zaujímá významné postavení. Učit se cizí jazyk znamená osvojit si **dovednost** (skill). To na jedné straně vyžaduje zautomatizování příslušných dílčích schopností, a na straně druhé restrukturalizaci dosavadních kognitivních reprezentací (McLaughlin, 1993).

Pro cizojazyčnou výuku z toho vyplývá, že v procesu porozumění řeči hrají důležitou roli **předchozí znalosti žáků** a jejich schopnost organizovat tyto obecné struktury do **vyšších kognitivních struktur**, jako je např. zobecňování, vyvozování závěrů apod. Úspěšnost cizojazyčného vyučování závisí do značné míry na úrovni kultivovanosti mateřského jazyka.

1.3.1 Teorie informačních procesů

Jedním z hlavních proudů kognitivní psychologie zabývajícím se osvojováním cizího jazyka je **teorie informačních procesů**. Chápe osvojování jazyka jako vytváření znalostí, které mohou být automaticky využity pro mluvení i porozumění. Vysvětluje učení se cizímu jazyku jako postupné zvyšování plynulosti skrze procvičování a využití jazyka v praxi. Různí autoři zdůrazňují různé aspekty tohoto procesu (Lightbown, Spada, 2006).

Segalowitz (2003, in Lightbown, Spada, 2006) uvádí, že pokud chceme porozumět nebo použít určitý prvek jazyka, musíme mu věnovat pozornost – použít kognitivní procesy ke zpracování informace. Jinými slovy to znamená, že jakýkoliv aspekt jazyka, kterému se snažíme porozumět nebo vyslovit, je chápán jako informace. Postupným cvičením a praktickými zkušenostmi se stává nová informace jednodušší pro zpracování, až se stane zcela **automatickou součástí jazyka**. Tím je umožněno zaměřit pozornost na další aspekt jazyka. Procvičování a upevňování nutné k automatizaci není chápáno v tomto pojetí jako pouhá mechanická činnost.

Ne všechny pokroky v procesu osvojování cizího jazyka však lze vysvětlit na základě postupně zvyšující se plynulosti (fluence) získané skrze procvičení/upevnění (practice). Lightbownová (1985 in McLaughlin, 1993) popisuje určité změny na základě **restrukturalizace** (restructuring) – kvalitativní změny, která se projeví náhlým zlepšením v jedné oblasti zvládnutí jazyka. Zatímco v jedné oblasti dojde restrukturalizací k vytvoření komplexnější a přesnější struktury, může v jiné oblasti dojít ke zhoršení dosavadní úrovně nabytých dovedností a ke zvýšení chyb. To zvláště v těch případech, kdy se na studentovi požaduje současně zvládnutí

většího množství poznatků, než stačí zvládnout. Novou strukturu pak student buď příliš zobecní, nebo zjednoduší užívání jiné struktury. Lightbownová (1985 in Lightbown, Spada, 2006) cituje příklad studenta, který se naučí pravidelné tvary minulého času a začne je používat i u nepravidelných sloves, jejichž tvary doposud používal správně. Tyto chyby nejsou založeny na procvičování, ale na chybném zobecnění právě osvojeného pravidla.

Za pokus o vytvoření společného rámce, ve kterém by bylo možné posuzovat jak procesy a strategie **automatizování**, tak i **vytváření** (restrukturalizování) jazykových dovedností, můžeme považovat koncept vývoje **procedurálních znalostí Faerche a Kaspera** (1983 in McLaughlin, 1993), na který volně navázal Ellis (1992). Faerch a Kasper popsali proces osvojování cizího jazyka jako přechod od deklarativních znalostí (znalostí co) ke znalostem procedurálním (jak). Procedurální znalosti se podle obou autorů vytvářejí na základě toho, jak si učící osvojuje a automatizuje pravidla, a jak restrukturalizuje interní reprezentace, aby odpovídaly cílovému jazyku. Ellis (1992) v této souvislosti hovoří o vytváření interjazykových³ pravidel a jejich automatizaci.

V rámci nabývání procedurálních znalostí rozlišili Faerch a Kasper (1983 in Ellis, 1992) tři základní procesy: formování hypotézy, testování hypotézy a automatizaci.

Vytváření hypotéz o interjazyku se podle Ellise (1992) opírá o dvě možné základní strategie. První z nich nazývá **zjednodušením** (simplification). Ke zjednodušení dochází, pokud jedinec dává při vytváření hypotéz přednost vytváření těm hypotézám, které je jednoduché utvořit a které zjednoduší komunikaci. Konkrétním příkladem je využití **přenosu** (transferu) nebo neadekvátního zobecnění (overgeneralize). Strategie přenosu je popisována jako využití znalostí mateřského jazyka při vytváření hypotézy o druhém/cizím jazyku. Strategie zobecnění se týká využití znalostí druhého jazyka do nových interjazykových struktur.

Druhou základní strategií je **odvození** (inferencing). Ellis (1992) popisuje odvození jako způsob, kterým jedinec vytváří hypotézu na základě jazykového podnětu. Pokud učící si nemůže odvodit pravidlo na základě přenosu nebo zobecnění, musí vytvořit pravidlo na základě zpracování jazykového podnětu. Podle toho, jaká data při procesu odvozování jedinec využívá, je možné rozlišit intrajazykovou a mimojazykovou inferenci.

Intrajazykové odvození se neopírá o již osvojené znalosti druhého jazyka, ale zahrnuje proces analýzy konkrétního vzorce v druhém jazyce. Intrajazyková inference je výsledek

³ **Interjazyk** je termín, který se používá k označení systematických znalostí druhého jazyka, které jsou odlišné jak od mateřského, tak od cílového jazyka. Termín zavedl Selinker (in Ellis, 1992) a nejčastěji je chápán jako stupeň ve vývoji interního reprezentačního systému druhého/cizího jazyka

analýzy vstupu – tedy té části jazykového podnětu, kterou jedinec zpracovává. Ellis (1992) se domnívá, že užití této strategie je vedeno vrozenými lingvistickými nebo kognitivními predispozicemi postihnout specifické znaky jazykového podnětu.

Mimojazykové odvození je považováno za jeden z nejefektivnějších nástrojů, které má učící se jedinec k dispozici pro vytváření hypotéz na základě externího jazykového podnětu. Základem je využití fyzického prostředí k pochopení jazykového podnětu. Právě díky ne-lingvistickým faktorům může jedinec převést jazykový podnět, který přesahuje úroveň dosud nabytých znalostí, do vstupu. Mimojazykové odvození bývá považováno za jeden z prvních způsobů, kterým začátečníci usuzují na význam (ve smyslu obsahu) jazykového podnětu.

McLaughlin (1993) se domnívá, že v počátku procesu osvojování cizího jazyka se učící snaží jazykový podnět hlavně zjednodušit, teprve později začíná převažovat snaha o odvození hypotézy na základě jazykového podnětu.

Testování hypotéz. V okamžiku, kdy si jedinec vytvořil hypotézu, existuje několik způsobů, jak může ověřovat její platnost. Faerch a Kasper (1983 in Ellis, 1992) představují čtyři možné způsoby:

1. receptivně – pomocí jazykového podnětu druhého jazyka, který je porovnáván s vytvořenou hypotézou, tedy tzv. analýza vstupu;
2. produktivně – vytvoří výrok v cizím jazyce a na základě zpětné vazby zhodnotí správnost použití pravidla;
3. metalingvisticky – validitu hypotézy si ověří ve slovníku, přímým dotazem na učitele nebo rodilého mluvčího;
4. interakčně – na základě interakce se spoluúčastníkem rozhovoru.

Automatizace. Vytvořené a ověřené hypotézy jsou v „interjazyku“ uloženy s ohledem na různý stupeň přesvědčení o jejich platnosti. Hypotéza, o jejíž platnosti nejsme jednoznačně přesvědčeni, je při produkci cizího jazyka méně přístupná k použití. Část procesu učení proto zahrnuje i shromažďování potvrzujících důkazů o platnosti určité hypotézy. Ellis (1992) se ve shodě s uvedenými autory domnívá, že toho dosahujeme skrze procvičování. Procvičovat můžeme **formu** pravidel nebo můžeme procvičovat jejich **funkci** (používání).

Tabulka č. 1: Procesy a strategie v procesu osvojování cizího jazyka dle Ellis (1992, s.175)

procesy	strategie
utváření hypotézy	zjednodušení – neadekvátní zobecnění – přenos odvození – intrajazykové – mimojazykové
ověřování hypotézy	receptivní produktivní metalingvistické interakční
automatizace	procvičování formy procvičování funkce

1.3.2 Kritika

Faerch a Kasper (in Ellis, 1992) se domnívají, že zjednodušení nebo přílišná zobecnění nejsou vlastně ani strategiemi. Znemožňují totiž vytvoření správné hypotézy – tedy pochopení pravidla nebo struktury. Corder (1981 in Ellis, 1992) upozorňuje, že je také zavádějící mluvit o zjednodušení něčeho, co vlastně „neznáme“.

V otázce ověřování hypotézy je nejvíce kritizována role negativní zpětné vazby. Výzkumy ukazují, že její existence (opravení chyby) nevede při osvojování cizího jazyka ke zlepšení, alespoň ne okamžitému (Ellis, 1992).

Kognitivní přístup k procesu osvojování cizího jazyka bývá obecně kritizován za určité zjednodušení procesu. Jak shrnuje McLaughlin (1993) kognitivní přístup k procesu osvojování cizího jazyka nemůže být komplexní, pokud není doplněn výsledky lingvistických výzkumů. Samotná teorie nabývání komplexní kognitivní dovednosti nemůže vysvětlit celou řadu skutečností, se kterými se v procesu osvojování druhého/cizího jazyka setkáme. V posledních letech bývá kognitivní přístup kritizován také za opomíjení sociální a interakční dimenze užívání jazyka (Firth, Wagner, 1997; Lantolf, Johnson, 2007).

Kognitivní přístup je však přes svá omezení v současné době jedním z nejsilnějších proudů studia osvojování cizího jazyka. Přináší řadu dílčích konceptů a teorií a od 90. let se soustřeďuje nejenom na zobecňování určitých jevů v procesu osvojování cizího jazyka, ale také se snaží o jejich vysvětlení. Kromě teorie informačních procesů přináší zajímavé podněty i konekcionisté a zastánci kompetitivního modelu. Podrobnější přehled kognitivního přístupu přesahuje rámec naší práce.

1.4 Sociokulturní přístupy

Zatímco jiné teorie vidí myšlení a řeč jako související, ale nezávislé procesy, Vygotský (1976) věří, že se v určitém momentě protínají. Řeč zprostředkovává myšlení a lidé získávají kontrolu nad svými mentálními procesy jako důsledek zvnitřnění toho, co ostatní řekli, nebo co ostatním řekli oni. Učení řeči probíhá tehdy, když dítě vede rozhovor v zóně nejbližšího vývoje (což je zóna, ve které je jedinec schopen komunikovat pouze díky podpoře a vedení spoluúčastníka rozhovoru).

Vygotský klade velký důraz na konverzaci a domnívá se, že učení probíhá skrze sociální interakci. Lidé získávají kontrolu a reorganizují kognitivní procesy během vedených interakcí stejně jako je vědomost zvnitřněna během sociální aktivity.

V průběhu 90. let minulého století tyto myšlenky postupně začínají ovlivňovat výzkumy, zaměřené na nabývání cizího jazyka. Hlavním zlomovým okamžikem je rok 1997, kdy Firth a Wagner představili ve svém článku *„On discourse, communication and (some) Fundamentals concepts in SLA research (O diskurzu, komunikaci a (některých) základních koncepcí výzkumu v oboru nabývání cizího jazyka)“* základní výhrady proti dosavadnímu pojetí výzkumu nabývání cizího jazyka. Kritizují převládající kognitivní přístup za jeho příliš individualistické a mechanické pojetí procesu osvojování. Kognitivní pojetí podle nich vidí učícího se pouze jako jedince charakterizovaného nedostačujícími kompetencemi, který se snaží dosáhnout cílových kompetencí zidealizovaného rodilého mluvčího. Co však kognitivní přístup přehlíží, je fakt, že se lidé nezávisle na kompetencích, které mají k dispozici, ve většině případů dokáží domluvit.

Aplikací sociokulturního přístupu ve výuce cizích jazyků je např. teorie **„učení se mluvením“** (languageing). Podle Swainové (2006 in Swain, Deters, 2007) dochází k učení se jazyku právě jeho používáním. Užívání jazyka (v mluvené nebo psané podobě) umožňuje jedinci efektivní konstrukci lingvistických znalostí.

Další aplikací je **„konceptně založená výuka“**. Na příkladu osvojování gramatiky cizího jazyka vysvětlují Lantolf a Johnson (2007) základní tezi tohoto přístupu ve výuce. Zvládnutí gramatiky podle obou autorů neznamena zvládnutí gramatické formy v určitých kontextech. Důležité je konceptní porozumění, jak lze gramatiku využít k vyjádření určitého významu v komunikaci.

Sociokulturní přístup získal na velké popularitě a mnozí odborníci se shodnou na jeho pozitivním přínosu. Ne všichni však souhlasí se změnou kognitivního paradigmatu v náhledu na proces osvojování cizího jazyka. Long (1997) namítá, že předmětem výzkumu zaměřeného

na nabývání druhého (cizího) jazyka (jak ostatně vyplývá z názvu) není **zkoumání podstaty jazyka nebo jeho užívání**. Long také poukazuje, že kognitivisté sami často pracují alespoň s nějakými dimenzemi kontextu, oprávněně však zůstává jejich hlavním zájmem porozumění kognitivním faktorům.

1.5 Vývoj jazykových rovin v cizím jazyce

Proces nabývání jazyka bývá v literatuře popisován také z pohledu nabývání jednotlivých rovin jazyka. V následující kapitole se pokusíme o shrnutí dosavadních poznatků napříč uvedenými teoriemi, které se snaží vysvětlit podstatu osvojování cizího jazyka a identifikovat základní faktory, které tento proces ovlivňují. Domníváme se, že pomocí tohoto přístupu lépe nastíníme dílčí oblasti předkládaného výzkumu.

1.5.1 Fonologie

V rámci fonologie cizího jazyka se praxe i teorie zaměřuje nejvíce na **výslovnost**. Během **audiolingvální éry** byla výslovnost ve středu zájmu výuky cizího jazyka. Podle Lada (1964) se výslovnost bez formálních instrukcí naučí pouze děti předškolního věku, a to ještě pouze u jazyka, který je obklopuje. V ostatních případech ji musíme učit. Není však třeba učit celý zvukový systém daného jazyka. Je třeba zaměřit se na ty prvky, které jsou odlišné od mateřského. Tyto rozdíly podle Lada (1964) ovlivňují vývoj fonologických dovedností v cizím jazyce. Například student, jehož rodným jazykem je španělština, bude mít problém s výslovností i percepcí začátečního shluku hlásek /sp/, /sk/ a /st/ ve slovech jako *speak*, *school* a *study*, protože španělština nemá slova, která by obsahovala souhláskový shluk začínající na -s. Proto bude mít tento student tendenci slova vyslovit jako *espeak*, *eschool* a *estudy*. Podle Lada (1964) je třeba studenta na tuto skutečnost upozornit, popsat daný jev, procvičit ho nejprve izolovaně a poté v komunikaci.

V průběhu 60. let minulého století se výslovnosti a fonologii cizího jazyka věnovala menší pozornost. Výzkumy zaměřující se na podporu **hypotézy kritického období**⁴ ukázaly, že pro dospělého je téměř nemožné naučit se výslovnost roditelého mluvčího a pozornost se zaměřila

⁴ Hypotéza kritického období vyjadřuje přesvědčení o existenci časově ohraničeného období ve vývoji člověka, ve kterém se mateřský nebo cizí jazyk učím pouhým vystavením danému jazyku (Lennenberg, 1967) – viz blíže kapitola č. 2.

na jiné prvky jazyka, které si učící osvojí snadněji a s větším úspěchem – převážně gramatiku (Lightbown, Spada, 2006).

V 70. letech 20. století s rozvojem **komunikativního jazykového vyučování** můžeme zaznamenat jistý návrat k výuce výslovnosti. Spíše než na výslovnost izolovaných hlásek (segmentů), se však učitelé soustředí na přízvuk, rytmus a intonaci (tedy tzv. suprasegmenty řeči).

Výzkumy ukázaly, že trénink zaměřený na výslovnost zdůrazňující přízvuk a rytmus měl větší vliv na srozumitelnost verbálního projevu než trénink zaměřený na jednotlivé zvuky (Derwing, Munro, Wiebe, 1998).

1.5.2 Sémantika

Slovní zásoba je v **cizím jazyce stejně důležitá jako v mateřském jazyce**. V obou případech není takovým problémem, když dítě nepřesně vyslovuje, používá nesprávné tvary slov i špatný slovosled, jako když nepoužije významově správné slovo.

V mateřském jazyce si slova osvojujeme **bez většího úsilí**. Jak uvádí Klenková (2006), přibližně kolem 10. měsíce začíná rozvoj pasivní dětské slovní zásoby. Kolem prvního roku rozumí dítě již několika základním slovům a samo je začíná používat. Kolem 18. měsíce začíná slova kombinovat. Postupně začíná zvládat slovník základních výrazů a mezi 2. a 3. rokem začíná tvořit věty. Rozumí mnoha výrazům, přesto, že je samo nepoužívá (Nebeská, 1992).

Jak shrnuje Klenková (2006), k největšímu nárůstu slovní zásoby dochází v období do 3. let. Podle odhadů dojde během tohoto roku k pětinasobnému nárůstu slovní zásoby (na začátku 2. roku zná dítě průměrně 200 slov, na konci pak 1000).

Rozšiřování slovní zásoby je v procesu učení cizího jazyka **složitější**. Za prvé, učící se jedinec je vystaven v praxi mnohem menšímu objemu jazyka. Za druhé, při učení se cizímu jazyku nepomáhá kontext při osvojování nové slovní zásoby tak, jako dětem v mateřském jazyce. To se projevuje především ve formální výuce, kde se setkávají se „složitějšími“ slovy, u kterých je obtížnější bez kontextu pochopit jejich význam (Lightbown, Spada, 2006).

Výzkumy se snaží zjistit, jaké **faktory přispívají k snazšímu osvojení nové slovní zásoby**. Nation (2001 in Lightbown, Spada, 2006) upozorňuje na roli **frekvence**, se kterou na dané slovo narazíme. Na základě několika studií uvádí, že se s daným slovem musíme setkat alespoň **16x**, abychom si ho uložili do paměti a mnohdy i častěji, abychom byli schopni ho použít v řeči nebo ho rozpoznali v novém kontextu.

Dalším významným faktorem je **podobnost slov v mateřském a cizím jazyce**. Tzv. **cognates** jsou slova, která vypadají podobně a současně mají podobný význam ve dvou jazycích. Taková slova se lépe pamatují (deGroot, Keijzer, 2000). Na druhou stranu slova, která podobně vypadají, ale mají odlišný význam, studentům mohou přinášet problémy. Jak Lightbownová a Spadová (2006) upozorňují, nelze navíc spoléhat na fakt, že studenti podobných slov v mateřském a cizím jazyce sami rozpoznají.

DeGroot a Keijzer (2000) upozornili také na vliv **konkrétnosti** daného slova. Ve svém výzkumu ukázali, že se lépe učí a méně zapomínají konkrétní slova než slova abstraktní.

Krashen a Terrell (1983) v souvislosti s nabýváním slovní zásoby poukazují na důležitost **srozumitelného jazykového podnětu**. Domnívají se, že nejlepší cestou, jak rozšiřovat slovní zásobu, je **číst si pro zábavu**. Pro každého však není čtení zábavou. Navíc se ukazuje, jak uvádějí Lightbownová a Spadová (2006), že musíme rozumět 95 procentům slov, abychom mohli odvodit význam a naučit se nová slova. Ač výzkumy shrnují, že je možno se čtením bez explicitních instrukcí nová slova naučit, ukazuje se, že více slovíček si osvojíme v aktivitách zaměřených na osvojení nové slovní zásoby s následným procvičováním v produktivních úkolech. Zdá se, že význam mají i **dobré učební strategie** (vyhledávání slov ve slovníku, slovníček, opakování).

V posledních letech se objevují studie, které poukazují na vliv **fonologických procesů** na proces osvojování slovní zásoby v cizím jazyce. Jak podrobněji vysvětlíme ve 4. kapitole, fonologické procesy se podílejí na zpracovávání a kódování mluvených atributů řeči. Tvoří je fonologické (fonemické) uvědomění, fonologická paměť a fonologické dekódování lexikálního vstupu. Jak poukazuje Hu (2003), zakládá se rozšiřování slovní zásoby v mateřském i cizím jazyce na **vytvoření spojení mezi zvukovým vzorcem a významem daného slova**. Zdá se, že v počátcích osvojování cizího jazyka fonologický aspekt slova, které se učíme, převažuje nad sémantickým.

První slovíčka, která si osvojujeme v cizím jazyce, mají totiž v obou jazycích stejný význam. Většinou se jedná o objekty (názvy zvířat a ovoce) nebo části těla. Osvojení nové slovní zásoby tedy nevyžaduje vytvoření nového konceptu nebo novou kategorizaci původních konceptů. Záleží spíše na novém zvukovém uspořádání a přiřazení tohoto zvukového vzorce k již existujícímu významu v mateřském jazyce. Přesto, že učení se slovíčkům nelze redukovat na fonologickou záležitost, poukazuje Hu (2003), že vytvoření kompletní a stabilní fonologické reprezentace slova je jedním z nejdůležitějších „odrazových můstků“ k úspěšnému osvojení slovní zásoby u dětí.

1.5.3 Morfologicko-syntaktická rovina

Oproti mateřskému jazyku morfologicko syntaktickou rovinu cizího jazyka rozvíjíme nejčastěji vědomě na základě osvojování si pravidel. Znalost gramatiky je často hlavním kritériem pro hodnocení úrovně osvojení cizího jazyka (Krashen, 1981).

Výzkum na toto téma je poměrně obsáhlý a přinesl řadu zajímavých poznatků. Základním tématem jsou **vývojové sekvence** (developmental sequences). Ukazuje se, že nezávisle na věku i mateřském jazyce se gramatické struktury osvojují v určitém pořadí. Pořadí osvojení těchto gramatických struktur se navíc liší od pořadí, v jakém si ho osvojují rodilí mluvčí ve svém mateřském jazyce. Dalším zajímavým zjištěním je fakt, že toto pořadí osvojování gramatických struktur nepostupuje od jednoduššího ke složitějšímu nebo od nejvíce frekventovaného k méně frekventovanému.

Jednou z nejvíce zkoumaných oblastí je anglická morfologie. Konkrétním příkladem je např. koncovka *-ing* pro průběhový čas a množné číslo jako morfémy, které se osvojují mezi prvními, zatímco koncovka *'s* pro třetí osobu jednotného čísla mezi posledními (Krashen, 1983).

Sám Krashen (in Krashen, Terrell, 1983) však uznává, že pořadí vývojových sekvencí se projevuje pouze za určitých podmínek. Výzkumy dokládají, že zatímco v gramatickém testu se neprojeví, lze je zaznamenat při spontánní komunikaci.

Lightbonwová a Spadová (2006) poukazují, že důkladné revize výzkumů vývojových sekvencí však přece jen určitý **vliv mateřského jazyka potvrzují**. Ukazuje se např., že v anglickém jazyce (jako cizím jazyce) mají s přivlastňovací formou *'s* větší problémy ti studenti, v jejichž mateřském jazyce se vyvozuje přivlastňovací forma odlišným způsobem (Francouzi a Španělé), než ti, v jejichž mateřském jazyce přivlastňovací forma připomíná anglické *'s* (Němci a Dánové). Podobně – s určitými a neurčitými členy mají větší problémy studenti ze zemí mluvících jazyky, kde se členy nepoužívají (slovanské jazyky, ale také Japonci).

Přesto, že se výzkumy shodují na určitém pořadí osvojení morfologických struktur, není jasné, co je **příčinou osvojování v daném pořadí**. Goldschneider a DeKeyser (2001) na základě analýzy 12 dosavadních výzkumů identifikovali **pět základních faktorů**, které podle nich spoluurčují pořadí v osvojování morfologických struktur. Patří mezi ně:

- **percepční výjimečnost** – vyjadřuje, jak snadné je daný morfém zaznamenat (auditivně, vizuálně);

- **sémantický obsah** – vyjadřuje, kolik významů nese daný morfologický tvar (množné číslo nese pouze informaci o čísle, morfologický tvar přítomného času *'s* nese informaci o osobě, počtu a čase);
- **morfo-fonologická pravidelnost** – je určena podle toho, do jaké míry je tvar ovlivněn fonologickým prostředím (morfologický tvar množného čísla se vyslovuje /s/, /z/, /iz/) nebo jak je podobný jiným morfologickým strukturám (zatímco koncovka *-ing* vyjadřuje pouze přítomný čas, koncovka *-s* množné číslo, přítomný čas 3. osoby);
- **syntaktická kategorie** – vyjadřuje, kolik prvků daný morfologický tvar tvoří;
- **frekvence** – vyjadřuje, jak často se s daným morfologickým tvarem setkáváme.

V návaznosti na výzkumy, které potvrzují vliv fonologické paměti na proces nabývání slovní zásoby v mateřském i cizím jazyce (Baddeley, Gathercole, Papagano, 1998, viz blíže kapitola č. 4; Hu, 2003) se objevují studie mapující vztah **fonologické paměti** k procesu osvojování syntaktických pravidel cizího jazyka (Williams, Lovatt, 2003).

1.5.4 Pragmatika

Výzkumy v oblasti pragmatiky se zabývají tím, jakým způsobem se studenti učí vyjádřit svá přání a záměry s využitím odlišných řečových aspektů – omluva, odmítnutí, požadavek. Jelikož se touto oblastí naše práce nezabývá, shrneme pouze, že přes jistý skepticismus v otázce možnosti naučit studenty užívat odlišné **řečové akty** (speech acts), výzkumy ukazují, že i pragmatické dovednosti mohou být ve třídě **úspěšně explicitně vyučovány** (Lightbown, Spada, 2006).

2. VNITŘNÍ/INDIVIDUÁLNÍ FAKTORY

Má-li dítě adekvátní podmínky, osvojí si mateřský jazyk bez větších problémů, třebaže s některými obtížemi či odlišným tempem. To však nemůžeme říci o cizím jazyce. Jak v přirozeném, tak ve formálním prostředí výuky existují mezi učícími se velké rozdíly.

Na otázku, co je příčinou těchto rozdílů, se snaží lingvisté, psychologové, speciální pedagogové i učitelé odpovědět již přes 50. let. Zkoumání souboru faktorů, které způsob učení a osvojování jazyka ovlivňují, se věnuje řada výzkumů. Různorodý soubor faktorů můžeme v podstatě rozdělit na faktory vnější a vnitřní.

Vnitřními faktory jsou míněny ty, které se týkají žáků samotných. Jako nejčastěji sledované a diskutované vnitřní faktory jsou uváděny: cizojazyčná způsobilost, inteligence, motivace, osobnost, učební styl, učební strategie a věk.

Vnějšími faktory rozumíme ty, které se netýkají žáků, ale vnějšího prostředí. Patří mezi ně například metody výuky a kontext prostředí, ve kterém se jedinec cizí jazyk učí. Vnějšími faktory se budeme podrobně věnovat v kapitole č. 3.

S ohledem na zaměření této práce se následující kapitola zaměří nejvíce na problematiku jazykové způsobilosti. Jelikož se však koncepce jazykové způsobilosti k ostatním faktorům vztahuje nebo naopak vůči ostatním faktorům vymezuje, je nutné alespoň stručně popsat i ostatní faktory.

2.1 Jazyková způsobilost

S prvními pokusy o identifikaci **cizojazyčné způsobilosti**^{*} se ve spojených státech setkáme již ve 20. letech minulého století. Za zásadní práci je však považován koncept cizojazyčné způsobilosti, který během 60. let 20. stol. představil **Carroll** (1962 in Reed, Stansfield, 2004). Definoval jazykovou způsobilost (způsobilost učení se druhému/cizímu jazyku) jednoduše jako **schopnost nebo „talent“ pro učení cizích jazyků**.

^{*} V naší literatuře je tento termín překládán spíše jako „*cizojazyčné schopnosti*“ (viz Gavora, Malíková, 1981; Malíková, 1989). Sám Carroll (1962 in Ganschow a kol., 1991) pracuje s termínem způsobilost (apitudo), jednotlivé komponenty však nazývá schopnostmi (abilities). Nevýhodou překladu angl. *foreign language aptitude* jako *cizojazyčných schopností* je fakt, že cizojazyčné schopnosti jsou v české literatuře (viz pojetí cizojazyčné schopnosti v Pýchová, 1998) vnímány také jako nadřazený pojem všem schopnostem ovlivňujícím proces osvojování cizího jazyka (kognitivním, afektivním a motivačním).

Základem konceptu cizojazyčné způsobilosti je fakt, že někteří studenti se učí rychleji a snadněji než jiní, a to ve formálním i přirozeném prostředí. Jinými slovy, jazyková způsobilost je schopnost, která do značné míry určuje, jak **rychle a snadno** se jedinec naučí jazyk v jazykovém kurzu nebo v jazykovém vzdělávacím programu. Stejně jako v případě jiných druhů nadání, jako jsou např. verbální schopnosti a hudební schopnosti, považoval Carroll jazykovou způsobilost v průběhu života za relativně stabilní a nezávislou na všeobecné inteligenci.

Na základě faktorové analýzy Carroll (1962 in Sparks, Ganschow, 1991) identifikoval 4 předpoklady jazykové způsobilosti:

1. První z těchto schopností je **fonetické kódování**, což je schopnost oddělit a identifikovat různé zvuky, vnímat a pamatovat si různé zvuky spojené se symboly. Jedná se o poměrně unikátní zvukové složky způsobilosti cizího jazyka. To je obzvláště důležité ve výuce, která se zaměřuje především na zvládnutí mluvené podoby jazyka.
2. Druhá složka je **gramatická citlivost**, schopnost rozpoznat gramatickou funkci slova ve větné struktuře. Tato komponenta může být důležitá zejména v hodinách cizího jazyka, kde je zdůrazňován analytický přístup k výuce.
3. Třetí složkou je **učení na základě mechanické paměti**, schopnost učit se asociace mezi zvuky a významy rychle a efektivně a udržet si asociace mezi slovy v novém jazyce a jejich významem v rodném jazyce.
4. Čtvrtá komponenta je **schopnost indukce**. Je popsána jako schopnost odvodit pravidla, která upravují používání jazyka. Jedná se pravděpodobně o obecnou schopnost učení. Jedinci se mohou lišit ve schopnosti aplikovat ji na učení se cizím jazykům.

Carroll ve spojení s lingvistou Saponem (in Sparks, 2006) vydali v roce 1959 **Test jazykové způsobilosti pro moderní jazyky, MLAT** (Modern Language Aptitude Test).

Jeho účelem bylo předpovědět, jak dobře, vzhledem k jiným jednotlivcům, se může jednatlivec v daném čase a za daných podmínek naučit cizí jazyk (Sparks, 2006). Zkoušky jazykové způsobilosti mohou pomoci určit, kolik času bude potřebovat student, aby dosáhl daného cíle, za předpokladu, že má alespoň nějakou motivaci se učit. Pro měření způsobilosti využívá MLAT simulovaný jazyk a anglickou gramatiku.

S příchodem a rozvojem komunikačního přístupu ve výuce cizích jazyků se začala validita testu zpochybňovat. Testu byla vyčítána přílišná vazba na strukturální pohled na jazyk, behaviorální teorii učení a audio-lingvální metodu výuky (Kiss, Nikolov, 2005).

Krashen (1981) testu vytýká, že nezohledňuje **afektivní faktory** a že měří pouze **schopnost učit se** (learn) cizí jazyk (pozn. v terminologii Krashena vědomou znalost o jazyku zahrnující explicitní znalost pravidel, podrobněji viz kapitola č. 1). Validita testů cizojazyčné způsobilosti se totiž měří na základě korelace se známkami v cizím jazyce nebo gramatickými testy. Krashen věří, že na proces nabývání (acquisition) jazyka (tj. způsob osvojování jazyka přirozeným způsobem podobným osvojování mateřského jazyka, skrz reálnou komunikaci, s důrazem na komunikační kompetence) jazyková způsobilost velký vliv nemá, za rozhodující považuje afektivní a postojoyé faktory.

V 70. letech 20. století se jako reakci na sílící kritiku ze strany představitelů komunikačního přístupu Carroll (1990 in Kiss Nikolov, 2005) pokusil do testu MLAT včlenit faktor **slovní plynulosti** (verbal fluence). Ten však nevykázal žádný signifikantní vliv na predikční sílu testu. Carroll tak vyjádřil pochybnost, zda je vůbec možné predikci cizojazyčné způsobilosti nějakým faktorem ještě vylepšit. Jeho názor podporují mnohé studie, které ukazují, že i přes převládající komunikační přístup ve výuce, test MLAT i nadále zůstává nejlepším prediktorem cizojazyčné způsobilosti (Sparks, Ganschow, 2001; Ehrman in Reed, Stansfield; 2004).

Později Carroll představil i celkový **model učení se cizímu jazyku ve škole** (1973 in Sparks, Ganschow, 2001). Doplnil cizojazyčnou způsobilost o další důležité proměnné mající vliv na proces osvojování cizího jazyka. Rozlišil dvě hlavní komponenty: charakteristiku **vyučovacího procesu** a **individuální rozdíly** v učení (pozn. jde vlastně o dělení na vnější a vnitřní faktory).

Vyučovací proces charakterizuje **čas**, který se věnuje studiu cizímu jazyku a **kvalita výuky** (vyjádřená metodou a výukovým stylem učitele). Jako komponenty, které se podílejí na **individuálních rozdílech**, označil **všeobecnou inteligenci**, **cizojazyčnou způsobilost** a **motivaci** ke studiu a učení se cizího jazyka. Tímto modelem tak Carroll připustil, že jazyková způsobilost (aptitude) je pouze jedním z faktorů, které mají na osvojování druhého/cizího jazyka vliv.

V návaznosti na Carrollovo pojetí další výzkumy ukázaly, že osvojování cizího jazyka probíhalo úspěšněji v těch případech, kde individuální odlišnosti zjištěné na základě testu MLAT korespondovali s **metodou výuky** (Sparks, Ganschow, 2001). Pro učitele je jistě důležité, studenti byli rozděleni do tří skupin, podle toho, jaké schopnosti, u nich převažovaly:

- převažuje schopnost analyzovat jazyk;
- převažuje schopnost zapamatovat si velké množství vjemů a pojmů;
- schopnost jazykové analýzy a paměti je vyrovnaná.

MLAT byl primárně určen pro dospělé, ale je vhodný i pro studenty na střední škole, stejně jako pro vysokoškolské studenty. Carroll a Sapon (1967 in Malíková, 1989) sestavili verzi pro žáky mladšího školního věku. Test **MLAT-E** (Modern Language Aptitude Test Elementary) je určen pro děti od 3. do 6. třídy. MLAT-E má čtyři subtesty a celkem obsahuje 130 úloh.

Pojem jazykové způsobilosti zkoumal v 60. letech 20. století rovněž **Pimsleur** (1968 in Sparks, Ganschow, 2001). Zajímal se především o studenty, kteří neuspěli v kurzech cizích jazyků a přitom byli úspěšní v jiných předmětech (tzv. underachievers). Jeho výzkum vedl k identifikaci tří faktorů jazykové způsobilosti:

- **verbální schopnosti** – schopnost zvládnout mechaniku učení cizího jazyka;
- **sluchové schopnosti** – schopnost slyšet, rozpoznat a reprodukovat zvuky v cizím jazyce;
- **motivaci** – motivace k učení se cizího jazyka.

Za nejdůležitější faktor označil sluchovou schopnost. Nejlépe diferencovala méně úspěšné studenty cizího jazyka od úspěšných.

Vytvořil test způsobilosti **PLAB – Pimsleurova baterie jazykové způsobilosti** (Pimsleur Language Aptitude Battery, 1966 in Kiss, Nikolov, 2005). Podobně jako MLAT měří schopnost asociovat zvuky se symboly, demonstrovat uvědomění gramatických pravidel a schopnosti odlišit zvuky jazyka, které nesou význam. Na rozdíl od Carrollova pojetí, připisuje schopnost inferovat jazykové struktury místo umělému jazykovému stimulu. Domnívá se totiž, že schopnosti jedince se v kontextu budou lišit od schopností užitých v izolovaném procesu. Dále se liší v otázce motivace. Pimsleur považuje jazykovou způsobilost závislou na motivaci. (Kiss, Nikolov; 2005).

Na základě svých výzkumů cizojazyčné schopnosti představili i další autoři své testy cizojazyčné způsobilosti. Mezi užívané testy v zahraničí patří **DLAB** (Defense Language Aptitude Battery) autorů Petersena a Al Haika (1976 in Kiss, Nikolov, 2005), **VORD** (Perry, Child, 1990 in Kiss Nikolov, 2005) a **CANAL-FT** (Grigorenko, Sternberg, Ehrman, 2000). DLAB je užívaný podobně jako MLAT k predikci úspěšnosti, na rozdíl od testu MLAT lépe diskriminuje u vyšších skóre cizojazyčné způsobilosti. VORD se soustředí více na gramatický systém. Jako jediný testuje kombinaci učení se jazykovému úkolu a jazykovou analýzu (Kiss, Nikolov, 2005). CANAL-FT staví do centra pozornosti schopnost zvládat nové informace a podněty a schopnost vypořádat se s dvojznačností (Grigorenko, Sternberg, Ehrman, 2000).

Jediný test cizojazyčné způsobilosti u nás sestavila a vydala M. Malíková (1989). Úkolem **Prognosticko-diagnostického testu cizojazyčných schopností žáků** bylo identifikovat

a kvantitativně vyjádřit cizojazyčné schopnosti a učenlivost mladších žáků. Test měl sloužit jako podklad pro výběr žáků do tříd s rozšířenou výukou cizích jazyků. K testu se ještě podrobněji vrátíme v praktické části.

V září 1988 se konala pod záštitou Education Resources Information Center (ERIC) konference ve Washingtonu, DC (Stansfield, 1989). Cílem konference bylo spojit lidi, kteří se věnují možnosti, jak diagnostikovat úspěšnost při osvojování druhého jazyka. Na konferenci se řešila řada otázek. Např. testy způsobilosti, které se v současné době používají, jsou používány pro populaci ve věku mezi 15 a 30 lety. **Neberou v úvahu** nové poznatky, získané výzkumy **kognitivních psychologů**, na lidský proces učení obecně a na jazykové vzdělávání speciálně. Nerespektují ani práce **sociálních psychologů**, kteří studovali vztah postojů, motivace, osobnost, a jiných emocionálních vlastností a předpokladů k osvojení druhého jazyka. Neberou dále v potaz práce **pedagogických psychologů**, kteří se snaží identifikovat proměnné, jako jsou individuální kognitivní styly, osobní strategie učení, které jak se ukazuje, mohou ovlivňovat úspěšnost jazykového vzdělávání. Tyto proměnné mohou být ovlivněny dalšími faktory: osobními vlastnostmi učitele, použitou učební metodou, prostředím ve třídě, v níž učení probíhá. Všechny tyto proměnné musí být zkoumány systematickým způsobem. Nový program výzkumu jazykové způsobilosti, vývoj testů, a sběr a analýza údajů by mohly zlepšit schopnost předvídat úspěšnost studia jazyků a přizpůsobit prostředí učeben a metody práce s jednotlivými studenty. Možná nastal čas, kdy by se měl pojem způsobilosti cizího jazyka (aptitude) rozšířit a přesněji vymezit.

2.2 Inteligence

Jak ve své práci poukazuje Malíková (1989) existuje všeobecně rozšířený názor, že se lidé s **vyšší inteligencí** budou cizí jazyk učit **snadněji**. Ve školní praxi se tento názor uplatňuje např. tak, že do tříd s rozšířenou výukou cizích jazyků bývali a jsou zařazováni žáci podle celkového prospěchu nebo vysokého IQ.

Mnoho autorů, kteří se zabývají osvojováním cizího jazyka, hledalo odpověď na otázku, zda je jazyková způsobilost odlišná od obecné způsobilosti nebo inteligence. V řadě studií se zdálo být tato **odlišnost potvrzena**. Například Carroll (in Kiss, Nikolov, 2005) odmítá názor, že by cizojazyčná způsobilost byla totéž co inteligence nebo verbální inteligence. Vysvětluje to tím, že výkony v cizojazyčném testu způsobilosti dosahují jiných korelačních hodnot s testy úrovně osvojení cizího jazyka a s prospěchem z cizího jazyka než je tomu u inteligence.

Podobně Sparks a kol. (2006) uzavírají výsledky výzkumu hodnocením, že inteligence se nezdá být dobrým prediktorem míry osvojení cizího jazyka.

Jiní, např. Pimsleur (1966 in Kiss, Nikolov, 2005) považují inteligenci – verbální inteligenci za důležitou **součást jazykové způsobilosti**. Uvádí, že mezi IQ a jazykovou způsobilostí je u dospělé populace vysoká korelace (kolem 0,44).

Skehan (1998 in Kiss, Nikolov, 2005) se domnívá, že přesto, že spolu inteligence i cizojazyčná způsobilost souvisejí a částečně se zřejmě překrývají, každá přispívá k **predikci úspěšnosti jiným způsobem**. Inteligence se vztahuje spíše k metalingvistickým znalostem než komunikačním dovednostem v cizím jazyce.

Inteligence tak může hrát roli pouze v určitých případech výuky, zatímco v jiných komunikačně a interakčně zaměřených případech méně. Není proto překvapením, že mnohé výzkumy potvrzují, že testy **cizojazyčných schopností jsou lepším indikátorem** úspěšnosti v osvojování cizího jazyka než inteligenční testy (viz např. Malíková, 1989).

2.3 Motivace

Motivace k učení je považována za jednu z proměnných, které rozhodujícím způsobem ovlivňují výkon žáka v cizím jazyce. Před posouzením vlivu motivace na učení se cizímu/druhému jazyku je však důležité si uvědomit, že je to jen **jedna z proměnných**. Ovlivňuje žákův úspěch při zvládnutí jazyka v kombinaci s jinými faktory. V české odborné literatuře je zkoumána motivovanost ve dvou rovinách. Rozlišuje se motivace vnitřní a vnější (Čáp, Mareš, 2001; Pavelková, 2002).

„**Vnitřní motivací**“ se rozumí dílčí motivy spjaté přímo s příslušným předmětem, zejména zvědavost a funkční libost (radost ze samého vykonávání příslušné činnosti). Naproti tomu „**vnější motivace**“ zahrnuje dílčí motivy, které jsou spjaté s předmětem a příslušnou učební činností až zprostředkovaně: zvláště to je odměna, pochvala, prestiž, trest, donucení, ale také vztah učení k profesionální nebo jiné životní perspektivě (Čáp, Mareš, 2001).

Někteří autoři (např. Skalková, 1999) pracují ve stejném kontextu s termíny **primární** motivace, jež ve svém širším vymezení vychází i z potřeb duševních, mezi kterými jmenujme např. zvědavost, a motivace **sekundární**, která „*aktivizuje žáka tak, aby něčeho dosáhl (pochvala učitele, dobrá známka, různé reálné životní situace), nebo aby se něčemu vyhnul*“ (Skalková, 1999, s. 159-160).

Přes rozdílnost přístupů používaných ke studiu motivace, její definice je překvapivě jednotná. Jednoduše řečeno, **motivace je síla, která nás nutí k činnosti**. Behavioristé vysvětlovali motivaci mechanicky, ve vztahu k uspokojování potřeb, zatímco novější kognitivní psychologové vykreslují motivaci jako produkt vědomého rozhodnutí (Williams, Burden, 1997 in Schaefer 2010).

Definice motivace použité ve studiích věnovaných osvojování druhého jazyka jsou **méně homogenní**. Jak Crookes a Schmidt (1991 in Schaefer 2010) uvádějí, pojem motivace není nikde přesně vymezen. Navíc definice motivace v oblasti osvojování druhého jazyka **nejsou vždy zcela v souladu s teoriemi v psychologii**. Proto jsou teorie motivace v těchto dvou oblastech zkoumány odděleně. Odlišnosti také existují mezi současným a dřívějším pohledem na motivaci. Teorie motivace se v posledních deseti až patnácti letech radikálně změnila.

Nejčastěji bývá motivace definována jako studentovo cílové zaměření na učení se druhému jazyku (Crookes a Schmidt 1991, in Schaefer 2010). Za zásadní se považují práce především **Gardnera a Lamberta** (1959 in Gardner, Trembley, Masgoret, 1997). Autoři rozlišují motivaci integrativní a instrumentální. Pojem **integrativní** motivace označuje princip, díky němuž se dítě učí svůj mateřský jazyk – chce se identifikovat se svými rodiči tím, že se učí mluvit jejich jazykem. Podobně se student chce učením cizího jazyka identifikovat s řečovou komunitou daného jazyka. Teorie integrativní motivace předpokládá, že pokud má student kladný postoj k dané řečové komunitě, vyhledává kontakt s rodilými mluvčími, a to jistě podporuje jeho komunikační schopnosti.

Instrumentální motivaci nalézáme u studentů, kteří se cizí jazyk učí kvůli funkčnímu cíli, např. ke složení zkoušky, pro pracovní postup či jako prostředek k jinému studiu. Student, který potřebuje používat cizí jazyk v různých komunikačních situacích nebo ho potřebuje pro svoji práci, si uvědomuje komunikační hodnoty cizího jazyka a je ke studiu motivovaný.

Oba typy motivace mohou v cizojazyčném vyučování vést k úspěchům (Ellis, 1991). Jestliže je naopak jediným důvodem pro studium cizího jazyka vnější tlak (školní osnovy, rozhodnutí nadřízeného), vnitřní motivace bývá minimální a postoje k učení mohou být pouze negativní. Tomu pak odpovídá i případný **neúspěch** při učení (Lightbown, Spada, 2006).

I když jsou oba typy motivace důležitými prvky úspěchu při osvojování cizího jazyka, výzkumy ukázaly, že **integrativní motivace vede k trvalejším a dlouhodobějším** výsledkům při osvojování druhého jazyka. Přestože integrativní motivace je stále spojována s úspěšnějším osvojováním druhého jazyka, bylo zjištěno, že častěji si studenti **vybírají ke studiu jazyků**

instrumentální důvody. Instrumentální motivace je úspěšná především v situaci, kdy student nemá žádnou možnost využít cílového jazyka ke komunikaci s členy cílové skupiny (Ellis 1992).

Integrační a instrumentální motivace se nutně nemusí vzájemně vylučovat. Studující je zřídka motivován jen jedním typem motivace. Nejčastěji jde o **kombinaci obou typů**. Jako příklad uvádí Brown (1987) zahraniční studenty ve Spojených státech, kteří se učí angličtinu proto, aby mohli studovat, ale i proto, aby se současně mohli integrovat do společnosti.

Nedostatek optimální motivace může být frustrující jak pro žáky, tak pro učitele a negativně ovlivňuje průběh i výsledky osvojování si cizího jazyka. Negativní výsledky opět snižují motivaci žáků. Výzkum v této oblasti naznačuje, že úspěchy při zvládnání cizího jazyka výrazně ovlivňují motivaci studentů.

Učitelé mohou dostatečnou míru motivace ovlivnit tím, že použijí vhodné strategie motivace k učení. V tomto ohledu je žádoucí vytvořit bezpečné, neohrožující a podporující prostředí pro studenty a rozvíjet dobré vztahy s žáky. Podporovat reálné aspirace studentů a jejich naději na úspěch. Používat relevantní a zajímavé výukové zdroje, které budou vzbuzovat pozornost studentů a podporovat jejich zájem. Pro stimulaci učení využívat her, písniček, zábavných aktivit a podporovat spolupráci mezi studenty. Nastavit pro studenty individuální cíle a ukazovat studentům význam učení se jazyku pro jejich život. Poskytovat zpětnou vazbu motivující konstruktivní kritikou a motivační atribuce (Lightbown, Spada, 2006).

2.4 Osobnost

Existují různé teorie, které tvrdí, že **osobnostní faktory** jsou **důležité prediktory** úspěchu v osvojování si cizího jazyka. Nejčastěji se diskutuje o vlivu: extroverze, introverze, inhibice, riskování a empatie.

Existuje představa, že **extrovert** je lépe vybaven, využívá více možností a více procvičuje své nové jazykové schopnosti. Výzkumy však jednoznačné nejsou. Zatímco určité výzkumy tuto domněnku potvrzují (Wong, Fillmore, 1979 in Lightbown, Spada, 2006), Krashen (1981) ukazuje, že v některých učebních situacích mohou mít navrch tiší pozorovatelé.

Další zkoumanou charakteristikou je **inhibice**. Předpokládá se, že inhibice zabraňuje riskování, které je pro postup v procesu osvojování cizího jazyka nezbytné. Ve svém výzkumu Guiora a kol. (1972 in Lightbown, Spada, 2006) ukázali, že alespoň, co se týká výslovnosti, je inhibice negativním faktorem. Studenti, kterým byly podány menší dávky alkoholu (který, jak známo inhibici snižuje), dosáhli prokazatelně lepších výsledků. Není však možné tento závěr

zevšeobecnit – výzkum se týkal hlavně výslovnosti, neříká tedy moc o celkovém procesu učení se cizímu jazyku.

Guiora, Brannon a Dull (1972 in Krashen, 1981) považovali za důležitou **empatii**. Krashen (1981) vysvětluje vliv empatie (schopnosti vcítit se do druhých) jako schopnosti identifikovat se lépe s mluvčím cizího jazyka a tak lépe přijmout jazykový podnět. Nicméně další výzkumy souvislosti mezi empatií a nabýváním cizího jazyka nepotvrdily.

Žádnému z uvedených výzkumů se nepodařilo jasně definovat vliv osobnosti na osvojování si druhého jazyka. Jak shrnují Lightbownová a Spadová (2006) jedním z důvodů je problém s identifikací samotných faktorů. Výzkumy ale ukázaly, že všichni máme různé a jedinečné rysy osobnosti, které mohou různým způsobem a různou intenzitou osvojování si druhého jazyka ovlivňovat.

2.5 Kognitivní a učební styl

Kognitivní styl vyjadřuje, jak osoba vnímá, myslí, pamatuje si a myšlenkově řeší problémy. Kognitivní styly jsou v monografii Mareše (1998) definovány jako *„charakteristické způsoby, jimiž lidé vnímají, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se. Styly vypovídají o konzistentních individuálních rozdílech ve způsobech, jimiž lidé organizují a řídí své zpracovávání informací i zkušeností“* (Mareš, 1998, s. 50). Kognitivní styly nejsou totožné s **učebními styly**, které Mareš charakterizuje jako *„postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou, elaborovaností, flexibilitou“* (tamtéž, s. 75).

Jak Mareš (1998) konstatuje, **není** v odborné literatuře **vztah obou pojmů jasně definován**. Kognitivní a učební styly jsou chápány jako synonyma, částečně se překrývající pojmy, nebo jsou chápány ve vztahu obecný – speciální (tj. kognitivní styly jako širší pojem, zatímco styly učení jako dílčí případ, ale i naopak: pojem kognitivní styly představující jednu složku učebních stylů).

Zdá se, že teorie zabývající se učebními styly v procesu osvojování cizího jazyka vnímají učební styly jako nadřazený pojem. Sami autoři pracují často s pojmem **jazykové učební styly**, který označuje učební styly napříč jednotlivými složkami učebních stylů. Ehrmanová a Oxfordová (1995) definují jazykové učební styly **jako obecné postupy při učení**, které jedinec používá, aby se **naučil nový jazyk**. Jinými slovy za jazykové učební styly lze považovat jakékoliv učební styly (kognitivním afektivním, sociálním aj.), které ovlivňují proces osvojování cizího jazyka.

Lojová (2005) vymezuje kognitivní, vyučovací a učební styly člověka na základě preferencí pravé nebo levé hemisféry mozku. Podle teorie levé a pravé hemisféry je **pravá**, nedominantní hemisféra typická pro divergentní (resp. umělecký) kognitivní, vyučovací i učební styl a pro nonverbální myšlení a cítění. Těžisková, **levá** dominantní hemisféra je typická pro racionální (resp. vědecký) kognitivní, vyučovací i učební styl a zajišťuje úkony spojené s řečí - a to nejenom mluvenou, ale i psanou. Cílem každého pedagoga by měl být vyvážený vyučovací styl aktivizující obě hemisféry. Přetěžování levé a nedostatečné využívání pravé hemisféry mozku vede ke snižování efektivnosti výuky. Je třeba aktivizovat obě hemisféry, kombinovat různé metody, aktivity a techniky, aby si každý žák mohl i podvědomě vybírat takové podněty, které nejvíc vyhovují jeho mozkovému způsobu zpracování (Lojová, 2005).

Jedno z dalších kritérií pro rozlišování kognitivních a učebních i vyučovacích stylů je preference **auditivní, vizuální, taktilní** nebo **kinestetické** smyslové aktivity při učení a vyučování. Jak podrobněji popisují Ehrmanová a Oxfordová (1995) studenti cizího jazyka se podle smyslového zaměření liší v preferencích činnosti při výuce i způsobu osvojování nebo procvičování látky. Zatímco vizuální studenti preferují tiché, samostatné čtení a potřebují vizuální podporu pro poslech, auditivní studenti preferují sluchové vjemy, kinestetičtí studenti potřebují pohyb a taktilní manipulaci s předmětem.

Dalším často velmi zkoumaným studijním stylem ve výuce cizích jazyků je **závislost/nezávislost na poli**. Zatímco jedinci se závislostí na poli mají tendenci vidět věci holisticky, na poli nezávislí studenti fungují více analyticky. Právě díky této schopnosti odlišit nepodstatné detaily od podstatných jsou považováni za lepší jazykové studenty. Jak ale Krashen (1981) dodává, u dětí obecně a u dospělých v procesu nabývání jazyka (language acquisition) jsou efektivnější jedinci závislí na poli.

Kognitivní, učební a vyučovací styly se ovšem mohou i kombinovat a mají na ně vliv i další vlastnosti osobnosti učitele i žáka či studenta (např. temperamentové). Jednotlivec může v různých situacích používat také různé styly.

2.6 Strategie učení

V 60. letech 20. století byla realizována řada výzkumů strategií učení. Začínaly zjišťováním, jaké strategie používají žáci, kteří jsou v učení úspěšní. Později byly prováděny **klasifikace strategií**, které byly ve výzkumech identifikovány. Klasifikace strategií se liší velmi zásadně

podle toho, zda je vytváří pedagogové, psychologové, oboroví didaktici či odborníci daných oborů (např. lingvisté).

Nezávisle na zvoleném kritériu klasifikace se odborníci shodují v tom, že existuje několik na sobě **nezávislých strategií učení**, které mají vliv na míru osvojení cizího jazyka (Gardner, Trembley, Masgoret, 1997).

Jednu z neucelenějších taxonomií strategií učení se cizím jazykům (Strategy Inventory for Language Learning) na základě svých dlouholetých výzkumů sestavila **Oxfordová** (in Ehrman, Oxford, 1995). Rozlišila **přímé a nepřímé strategie**.

Přímé strategie působí přímo na získávané nebo zpracovávané informace tak, že usnadňují porozumění, uchování, znovu vybavení i transfer informací, a tím vedou ke změně kognitivních struktur a procesů. Mezi přímé strategie zahrnuje strategie **paměťové** (asociování, pojmové mapy, strukturované opakování, využívání představ a zvuků, využívání akce), **kognitivní** (procvičování, přijímání a vytváření sdělení, analyzování, strukturování inputu a outputu) a **kompensační** (odhadování, kompenzace obtíží při mluvení a psaní).

Jako **nepřímé strategie** chápala Oxfordová (tamtéž) strategie, které se zaměřují na ovlivňování těch motivačních a exekutivních funkcí, které na proces zpracování informací působí nepřímo tím, že ho uvádí v chod, udržují ho a řídí. Mezi nepřímé strategie řadila strategie **metakognitivní** (např. zaměření učení, příprava a plánování učení, evaluace), **afektivní** (např. snižování úzkosti, sebepovzbuzování, práce s emocemi) a **sociální** (např. pokládání otázek, spolupráce s ostatními, a rozvíjení empatie).

Strategie učení jsou z pedagogického hlediska velmi významné, protože jejich používání lze ve srovnání s kognitivním stylem nebo stylem učení lepe **ovlivňovat**. K realizaci určité strategie jsou k dispozici různé techniky učení v závislosti na obsahu a struktuře učebního úkolu.

Používání strategií je individuální. Mohou být používány vědomě i nevědomě. Jsou nástrojem aktivního, autoregulovaného učení se, podporují rozvoj hlavních cílů jednotlivých vzdělávacích oblastí, jsou problémově orientované a flexibilní. Užití strategií učení je ovlivňováno celou řadou faktorů jako je např. věk, pohlaví, národnost či příslušnost k určitému etniku, styl učení, osobnostní rysy, úroveň motivace, důvod učení, míra uvědomění používání strategií, úroveň znalostí, požadavky učebních úloh, očekávání učitele aj. Různí lidé mohou využívat k úspěšnému učení různé strategie. Například, student se může naučit slovní zásobu prostřednictvím psaní a procvičování pomocí startovacích karet, zatímco jiný může pouze číst slovník a učit se tak.

Mnoho otázek zůstává ve výzkumu strategií **stále otevřených**. Nepanuje shoda v tom, jak strategie definovat, jakou mají povahu, jak se vyvíjí, zda lze vytvořit validní taxonomie strategií do značné míry specifické pro určité vzdělávací oblasti, zda jsou strategie spíše mediátorem nebo prediktorem výsledků vzdělávání. Zkoumána je také efektivita strategií (Vlčková, 2010), ne všechny výzkumy ji však skutečně dokládají.

Výzkumy se rozcházejí v tom, zda úspěšní žáci používají **více strategií** než neúspěšní žáci, zda používají **jiné strategie** (Vlčková, 2010) nebo zda se liší především tím, že s nimi pracují **více organizovaným způsobem** (Vann, Abraham, 1989 in Ehrman, Oxford, 1995).

U nás základní faktory ovlivňující používání strategií v oblasti osvojování cizích jazyků zkoumala např. **Vlčková** (2010). Zjišťovala 6 podskupin strategií učení ve dvou hlavních skupinách strategií, které odpovídaly klasifikaci strategií učení druhému a cizímu jazyku podle Oxfordové (in Ehrman, Oxford, 1990).

Výsledky výzkumu ukázaly, že žáci strategie **nepoužívají systematicky**. Nedostatky byly zjištěny především v oblasti paměťových strategií. Přitom učení a osvojování cizího jazyka je založeno právě na vhodných paměťových strategiích.

Výsledky výzkumu na základních školách jsou srovnatelné s výzkumy na gymnáziích (Vlčková, 2010) a v zahraničí (Ehrman, Oxford, 1990). Výzkumy ukázaly, že skupiny strategií i jednotlivé strategie byly používány s **různou frekvencí** a také jejich efektivita byla různá. Žáci více používali strategie přímo pracující s cizím jazykem.

Nejpoužívanější skupinou strategií byly kompenzační strategie, z nichž nejvíce používané byly „přízpůsobení sdělení znalostem“ a „odhadování významu slov na základě jazykových znalostí“. Ukázalo se ale také, že strategie, které žáci nejvíce používají, nemusí být zároveň nejefektivnější. **Nejefektivnější strategie** se ukázaly být kognitivní a metakognitivní strategie. **Nejméně používané** byly afektivní a paměťové strategie.

Afektivní strategie byly používány spíše žáky s problémy při učení cizího jazyka. Jako efektivní strategie se z dlouhodobého hlediska ukazovaly pouze nejvíce konstruktivní strategie, jako jsou „sebepovzbuzování“ a „přijímání přiměřeného rizika při učení a používání cizího jazyka“.

Ze **sociálních strategií** byly za kritické označeny výsledky používání dvou strategií („kamarád na konverzaci či dopisování v cizím jazyce“ a „spolupráce s rodilými mluvčími a žádání o pomoc s cizím jazykem“), které na jednu stranu patřily mezi velmi zřídka používané strategie, a na druhou stranu se ukázaly jako efektivní vůči všem zkoumaným indikátorům

efektivity učení. V používání těchto dvou strategií lze vidět značné rezervy pro zefektivnění procesu učení se cizímu jazyku.

Kompenzační, afektivní a paměťové strategie vykazovaly vůči indikátorům efektivity převážně **negativní vztah**. Zda se, že však nelze hovořit o neefektivitě daných strategií, ale spíše o používání těchto strategií na nižších úrovních jazykové kompetence. Pokročilejší a efektivnější či úspěšnější žáci tyto strategie používají méně, pravděpodobně proto, že je již tolik nepotřebují. Efektivitu těchto strategií by proto bylo třeba zkoumat **jiným metodologickým přístupem** a především longitudinálně.

Zajímavým výsledkem výzkumu je také identifikace klíčové strategie – strategie **procvičování**, která pravděpodobně naznačuje význam času stráveného aktivním kontaktem s cizím jazykem (Vlčková, 2010).

Je zřejmé, že studenti mohou být úspěšnější v osvojování si druhého jazyka, pokud přijmou konkrétní strategie učení, které jim vyhovují. Sparks a Ganschowová (2001) upozorňují, že některé aspekty využití strategií nejsou zatím jasné a že vysvětlovat problémy v procesu osvojování cizího jazyka neefektivními učebními strategiemi je problematické. Problémy v cizím jazyce totiž obecně implikují obtíže v jazykových úkolech. Využití strategií učení je při posuzování faktorů ovlivňujících průběh a výsledky učení druhému jazyku jednoznačně důležitou oblastí, která ale musí být více teoreticky prozkoumána a propracována.

Vzhledem k zjištěnému (pozitivnímu) vlivu používání strategií na úspěšné osvojování cizího jazyka je třeba pracovat se strategiemi učení cizího jazyka a rozvíjet je.

Pro učitele z toho vyplývá, že by měli vědět, že existují různé strategie učení, které lze použít. Měli by podporovat studenty, aby experimentovali s řadou strategií učení a měli možnost se rozhodnout, která jim vyhovuje více a vede tak k úspěchu.

2.7 Úzkost

Pocity úzkosti, obavy a nervozita jsou často součástí výuky cizího jazyka a jejich přítomnost má **negativní vliv** na kvalitu procesu učení a brání žákům v dosažení požadovaných výkonnostních cílů. Bylo realizováno mnoho výzkumů, které se pokusily prozkoumat faktory, které mohou úzkost z jazyka vyvolávat jak v prostředí učeben, tak mimo učebny v širším sociálním kontextu. Došli k závěru, že úzkost může vycházet z různých příčin: z problémů s učením, z rozdílů v sociálním postavení, ze strachu z posměchu spolužáků apod. a ze strachu ze ztráty vlastní identity.

Všichni učitelé cizích jazyků znají prohlášení svých žáků, která vyjadřují problém, ztěžující jim osvojení cizího jazyka. Přitom tito studenti mohou být v jiných předmětech úspěšní, ale při výuce cizího jazyka **mají „mentální blok“** (Horwitz a kol., 1986).

Výzkumy ukázaly, že tyto pocity úzkosti jsou **specificky spojené s učením a aktivním používáním cizího jazyka**. Učit se jazyk sám o sobě je hluboce znepokojující psychologický problém, protože to přímo ohrožuje mimo jiné jedincovo sebepojetí. (Guiora, 1972 in Horwitz a kol., 1986).

Dospělý jedinec se při systematickém studiu setkává při učení s řadou problémů, které jsou jen málokdy přítomny u školních dětí. Je to dáno věkem i jinou životní situací. Nejzávažnější jsou však **vnitřní zábrany**, které si často učíci se ani neuvědomuje, nebo je přičítá jiným příčinám. Důležité je také to, jakým způsobem na tyto zábrany jedinec reaguje, jaká řešení u něj problémy s učením vyvolávají. A. Rogers (in Novotná, 2001) v monografii Teaching adults (Učení dospělých) uvádí **kognitivní a afektivní** kategorie zábran v učení.

Kognitivní zábrany mohou vznikat, když jsou nové a staré poznatky v rozporu. Nově nabyté vědomosti jsou totiž začleňovány do kognitivních kategorií, které byly vytvořeny v průběhu předchozího učení. Předchozí vědomosti tak mohou působit přímo jako **blokáda učení** nebo mohou způsobovat vytváření **mylných konceptů** (misconcepts).

Mezi **afektivní** zábrany patří úzkost. Studenti mají obavu ze zveřejnění vlastních „nedostatečných“ znalostí. Mají strach ze zvládnutí nároků a obavy ze zesměšnění. Příčinami afektivních zábran u dospělého studujícího mohou podle Rogerse (in Novotná, 2001) být:

- změny způsobené **věkem** (paměť, únava, pozornost);
- **negativní sebepojetí** (nemůžu, nedokážu);
- příliš **vysoké nároky na sebe** vs. příliš pozitivní obraz druhých.

Afektivní zábrany mohou být rovněž aktivovány neochotou pracovat neobvyklými metodami. S tím může souviset i obava ze zesměšnění a strach ze zvládnutí nároků. Výskyt afektivních zábran je problém, který si zasluhuje mimořádnou pozornost. V pedagogické teorii dnes panuje všeobecná shoda v názoru, že v procesu osvojování nového učiva mají **afekt a emoce velmi významnou roli**.

Pokud se vytvoří tzv. **afektivní filtr**, znesnadní nebo dokonce znemožní kognitivní zpracování informací a jejich přesun z krátkodobé/pracovní paměti do paměti dlouhodobé. Zabrání tak využívat kognitivní a metakognitivní strategie učení a v další fázi i vybavování z paměti. Znamená to, že afektivní zábrany přímo zasahují i do kognitivních procesů. Často

však o jejich existenci ani nevíme. To se týká jak studentů, tak vyučujících. Pojem afektivní filtr poprvé popsali Dulay a Burt (1977 in Krashen, 1981) jako jeden z proměnných faktorů v procesu osvojování cizího jazyka. V těchto souvislostech se jím podrobně zabýval i S. Krashen (1981) v jedné z pěti hypotéz „monitorovací teorie“ (Monitor theory) – podrobněji viz 1. kapitola.

Ne vždy je úzkost špatná. Určité napětí může mít **pozitivní efekt**. Někteří autoři, např. Scovel (1978 in Gardner, Trembley, Masgoret, 1997) a Spielmann a Radnofsková (2001) rozlišují **dobrou** (beneficial/facilitating) a **špatnou** (detrimental/debilitating) úzkost. Domnívají se, že úzkost souvisí s ochotou a přáním komunikovat v cizím jazyce. Úzkost tak ovlivňuje sociální interakce učícího se studenta v hodinách cizího jazyka i mimo třídu.

Pojetí o významném vlivu afektivních faktorů na individuální rozdíly ve výuce cizího jazyka opakovaně kritizují autoři Sparks a Ganschowová (1991, 1995, 2001). Poukazují na fakt, že výzkumy úzkostnosti u studentů nepracují **s kontrolní skupinou**. Navíc nejsou studenti testováni **v jiných oblastech** – např. cizojazyčné způsobilosti nebo dovedností v mateřském jazyce. Jak dokládají svými výzkumy (Ganschow a kol. 1991) je pravděpodobné, že nízká cizojazyčná způsobilost a obtíže v mateřském jazyce vedou k horším výsledkům v cizím jazyce a v důsledku toho ke zvýšené úzkostnosti z hodin cizího jazyka.

Ve svých výzkumech zjistili, že studenti s nízkou mírou úzkosti vykazují vyšší skóre v testu **cizojazyčné způsobilosti i dobré verbální i písemné dovednosti v mateřském jazyce**. Oba autoři dále ukazují, že **škály** úzkostnosti až z 60 % obsahují položky, které se váží ke zhodnocení spokojenosti s úrovní vlastní receptivní a expresivní složky řeči („*Feel overwhelmed by number of rules neede to speak language (Cítím se zahlcen počtem pravidel, které musím znát, abych mohl mluvit)*“ (Sparks, Ganschow, 1991, s. 7). Většina zbylých položek se pak váže k problémům často spojeným se specifickými poruchami učení – jako např. rychlost zpracovávání jazyka „*Class moves so quickly – worry about getting left behind (Výuka postupuje tak rychle, bojím se, že zůstanu pozadu)*“ (tamtéž, s. 7).

Úzkost a afektivní faktory tak považují za jeden ze „*symptoms – behavioral manifestations – of a deeper problem. (symptomů – **behavoirální manifestací** – hlubšího problému)*“ (Ganschow, Sparks, 1991, s. 6).

2.8 Věk

Lze předpokládat, že věk žáka značně ovlivňuje průběh osvojování druhého jazyka. Tomuto faktoru se věnují různí autoři (Lightbown, Spada, 2006). Zjistili však, že věk **průběh osvojování jednotlivých prvků** jazyka příliš **neovlivňuje**. Sledované děti, adolescenti i dospělí prošli během osvojování cílového jazyka týmiž stádii vývoje.

Ellis (1991) tvrdí, že více než věk, ve kterém se žáci začali druhý jazyk učit, ovlivňuje úroveň dosažených dovedností **délka jejich učení**. Podle autora existuje přímá úměrnost mezi časem a úrovní komunikačních dovedností (tedy nikoli úrovní gramatické správnosti). Čím déle se studenti učí, tím lépe druhý jazyk ovládají.

V souvislosti s osvojováním jazyků se často hovoří o **hypotéze kritického období**. Podle této teorie si jazyk do určitého věku osvojujeme přirozeně a bez větších obtíží, zatímco po skončení tohoto období už není mozek schopen zpracovávat jazykový podnět stejným způsobem (Ellis, 1992).

Lennenberg (1967) se domníval se, že ztráta zmíněné biologické dispozice může být způsobena ztrátou plasticity mozku a dokončením lateralizace hemisfér, k nimž dochází v pubertě. Ideální období pro osvojování cizích jazyků je proto podle něj doba od 2 let věku dítěte do puberty.

Je velmi užitečné připomenout si původní Lennebergovu (1967, str. 176) formulaci: *„automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear [after puberty] and foreign languages have to be taught and learned through a conscious and labored effort. (...zdá se, že automatické osvojování pouhým vystavením se danému jazyku mizí [po pubertě] a cizí jazyky je nutno vyučovat a učit se skrze uvědomělé a namáhavé úsilí).“*

Lenneberg (tamtéž) tedy hovoří explicitně o **procesu osvojování**, který staví do kontrastu s **formálním učením**, k němuž nezbytně musí dojít po uplynutí kritického období, kdy osvojování již není možné. Bylo by tedy absurdní považovat hypotézu kritického období za argument pro dřívější zahájení školní výuky cizích jazyků.

Kritické období je zkoumáno mnoha vědci a vědeckými týmy. Původně se **hypotéza kritického období** opírala o výzkumy zaměřené především na **výslovnost**. Jak Lightbown a Spada shrnují (2006), výsledky takovýchto výzkumů opakovaně prokazují, že studenti, kteří se začínají učit ve vyšším věku, mají většinou vždy znatelný cizí akcent. V 80. letech 20. století se výzkumy zaměřily na hodnocení dalších rovin jazyka – **morfologie a syntaxe**.

Johnsonová a Newportová (1989 in Lightbown, Spada, 2006) zjišťovaly míru osvojení anglického jazyka jako druhého jazyka imigrantů žijících v USA několik let. Dělicím kritériem byl věk 15 let, ve kterém se začali respondenti učit angličtinu v cílové zemi. Ukázalo se, že přesto, že někteří dospělí byli schopni angličtinu zvládnout na velmi dobré úrovni, většina z nich ji zvládla jen na průměrné úrovni. Naopak respondenti mladší 15 let ve většině případů angličtinu ovládli na vysoké úrovni. Zajímavý byl v tomto ohledu také výzkum DeKeysera (2000 in Lightbown, Spada, 2006), který přinesl stejné výsledky. Navíc zadal respondentům test cizojazyčných dovedností. U dospělých tento test koreloval s úspěšností v druhém jazyce, zatímco u dětí mladších 15 let ne. Naznačil, možnost, že děti se učí druhému/cizímu jazyku jiným způsobem než dospělí jedinci.

Proti hypotéze kritického období stojí např. studie Snow a Hoefnagel-Hohle (1978 in Lightbown, Spada, 2006), prováděná v Nizozemí na přistěhovalcích z Velké Británie. Ukázala, že adolescenti a dospělí se během prvního roku učili mnohem rychleji a úspěšněji. Na základě svých metaligvistických dovedností, paměťových strategií, dovedností k řešení problému jsou schopni získat více z instrukcí. Mnozí odborníci však namítají, že pokud by se testovaly jejich jazykové dovednosti po delším období, děti by dospěle nejen „doběhly“, ale také „předhony“. Argumentem je jim fakt, že děti v průběhu času opravdu ve výsledcích testů dospěle „dotahovaly“.

Někteří odborníci místo hypotézy kritického období hovoří spíše o **hypotéze senzitivního období**, případně rozlišují více **kritických/senzitivních období** pro různé složky jazyka.

Diskutuje se také tzv. procvičovací verze kritického období (exercise version of the critical period hypothesis). Podle ní ti, kteří začnou s **mateřským jazykem** později, nikdy nemohou dosáhnout vysoké úrovně osvojení. Lidé, kteří začnou později s **cizím jazykem**, však vysoké úrovně dosáhnout mohou. Potvrzuje se, že proces osvojování jazyka, příp. učení se jazyku je natolik komplexní a zahrnuje takové množství proměnných, že existuje jen málo nesporných a nezpochybnitelných výzkumných závěrů.

Jak uvádí Lojová (2006) stále častěji se setkáváme s názory, že ani věk nemůžeme brát za všemocný faktor. Co je ale pro proces osvojování druhého/cizího jazyka důležité je být si vědom **odlišností v osvojování jazyka v různém věku**. Jak bylo uvedeno, dospívající a dospělí mají především kognitivní výhody spojené s rozvinutějšími dovednostmi v mateřském jazyce a s extralingvistickými znalostmi. U dětí převažují afektivní proměnné.

3. VNĚJŠÍ FAKTORY

Vnějšími faktory ovlivňujícími proces osvojování cizího jazyka rozumíme v nejširším slova smyslu kontext, ve kterém k procesu osvojování cizího jazyka dochází. Jedním z nejobsáhlejších témat výzkumů zaměřených na osvojování druhého/cizího jazyka je srovnávání vlivu formálního a neformálního prostředí. Jelikož se však v této práci zaměřujeme na proces osvojování v podmínkách školy, zaměříme se především na témata související s formální výukou cizího jazyka. Mezi nejvíce diskutované faktory patří role učitele, metoda výuky, výběr konkrétního jazyka, ale i celospolečenský kontext.

3.1 Role učitele

V souvislosti s rolí učitele v procesu osvojování cizích jazyků se velká část výzkumů věnuje analýze interakcí mezi učitelem a žáky. Velký zájem je věnován **jazyku učitele** a typu **interakcí**, ke kterým při výuce mezi učitelem a žáky (studenty) dochází. Podle Ellise (1992) je možnou příčinou toho, že nebyla ve srovnávacích výzkumech zaměřených na hodnocení efektivity nejrozličnějších metodických přístupů nalezena jediná optimální metoda výuky cizího jazyka to, že přes své odlišnosti vedou na konec posuzované metody při výuce ke stejným komunikačním vzorcům. Jinými slovy je možné, že je to především **způsob interakce při výuce**, který má výrazný vliv na proces osvojování cizího jazyka ve formálním prostředí.

Z pozorování hodin výuky cizího jazyka konzistentně vyplývá, že polovinu až tři čtvrtiny mluveného slova pronáší učitel. Alwright a Bailiová (1991) se domnívají, že mluvení je jedním z hlavních způsobů, jak učitelé předávají informace svým žákům. Není proto divu, že velká část výzkumu se týká právě jazykového vyjadřování učitele. Bývá zkoumána tzv. **učitelská řeč** (teacher talk). Jedná se o řeč učitele v cizím jazyce, kterou upravuje, aby usnadnil žákům/studentům porozumění.

Výzkumy dokládají, že „učitelská řeč“ obsahuje specifické formy a interakční vzorce. Jak Ellis (1992) uvádí, učitel modifikuje svou řeč po formální stránce ve všech rovinách jazyka – výslovnost, sémantika, gramatika. Učitel např. pomalu a zřetelně vyslovuje, užívá významově výstižnější a dětem známější slova a mluví v krátkých větách.

Co se týká interakce se žáky, poukázal Long (1983 in Allwright, Bailly, 1991) na zvýšený výskyt opakování a rozvíjení žákovy výpovědi, a vysoké množství doplňovacích otázek.

Učitelská řeč se často přirovnává k „řeči s cizinci“ (foreigner talk – upravené řeči rodilých mluvčích při komunikaci s cizincem) nebo „motherese“ (upravené řeči matek v komunikaci s dítětem osvojujícím si mateřský jazyk). Zatímco však u „řeči s cizinci“ i u „motherese“ jde většinou o adaptaci řeči v komunikaci s jednou osobou, v učitelské řeči jde o adaptaci řeči v komunikaci se skupinou.

Výzkumy se snaží popsat, jak tuto složitou komunikační situaci učitel řeší. Uvádějí, že k modifikaci jazyka dochází na základě odhadu průměrné úrovně osvojení cizího jazyka žáky. Přestože tedy není možné, aby byla „učitelská řeč“ tak přesně uzpůsobena vzájemné komunikaci jako zmíněná „řeč s cizinci“ nebo „motherese“, ukazuje se, že většinou jsou učitelé v tomto ohledu více méně úspěšní (Ellis, 1992).

Druhou zkoumanou oblastí je **typ interakce při výuce**. Ellis (1992) zaznamenal ve svých výzkumech celou řadu interakcí a navrhl rámec pro jejich analýzu. Ten založil na rozlišení mezi třemi základními pedagogickými cíli:

1. základní cíl – explicitní pedagogický cíl lekce;
2. rámcový cíl – vztahuje se k organizačním záležitostem lekce;
3. sociální cíl – využívání jazyka pro osobní důvody – sdělování osobních informací, povídání.

Dále Ellis (1992) rozlišuje dva typy adresátů:

1. mluvčího;
2. poslouchajícího.

Ukazuje, že vymezením cílů a typů adresáta lze systematicky popsat nejrůznější typy interakcí mezi učitelem a žáky, ke kterým ve výuce cizího jazyka dochází.

Jedním z cílů výzkumů zabývajících se jazykovým vyjadřováním učitele a interakcemi ve třídě při výuce je snaha zjistit, zda tyto skutečnosti **ovlivňují proces osvojování cizího jazyka**. Výsledky těchto výzkumů jsou nejednoznačné, nicméně lze shrnout alespoň základní podoby jazykového podnětu a typu interakcí, které podle dosavadních názorů proces **osvojování cizího jazyka usnadňují** (Ellis, 1992):

1. poskytnout žákům co nejvíce jazykového podnětu;
2. vyvolat potřebu žáka komunikovat v druhém/cizím jazyce;
3. umožnit žákovi kontrolu nad výběrem témat;
4. umožnit využít co nejvíce podob řeči - poslech, mluvení;
5. zadávat dostatečné množství pokynů (direktiv) v cizím jazyce;

6. poskytovat velké množství rozšiřujících výpovědí (kontrolní otázky, zjišťující otázky, parafráze, rozšiřování výpovědí apod.);
7. umožnit procvičování bez obavy z chyb.

3.2 Metody výuky

Ač se většina odborníků shodne na významu metody výuky v procesu osvojování cizího jazyka, panuje v didaktice cizích jazyků jistá terminologická nevyhraněnost v otázce definice metody. Jednak je metoda v souladu s obecnou didaktikou vymezována v užším slova smyslu jako význačný specifický způsob činnosti učitele a žáka, jímž si žák za vedení učitele osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky, rozvíjí své schopnosti. Vedle toho je metodou rozuměn globální, generální přístup k vyučování – učení cizímu jazyku, základní lingvodidaktická doktrína (Choděra, 2001).

U každé metody výuky cizího jazyka můžeme popisovat tři základní východiska a zdroje její teorie (Choděra, 2001):

1. **lingvistické**, např. Pražská škola a její funkčně stylistické rozvrstvení jazyka, americký strukturalismus, generativní a transformační gramatika, kognitivní metoda, aplikovaná lingvistika, konfrontační studium jazyků, psycholingvistika, sociolingvistika, kvantitativní lingvistika, teorie informace a kybernetika;
2. **psychologické**, např. psychologie osvojování jazyka, řečová činnost jako druh chování, vnímání zvukové řeči, automatizace řeči, transfer, bilingvismus, paměť, experimenty s recepcí a produkcí řeči;
3. **pedagogické**, tj. didaktika, obsah a procesy ve výuce, didaktické zásady, programované učení, apod..

3.2.1 Přímé vs. nepřímé metody

Při výuce cizího jazyka často dochází ke **konfrontaci s jazykem mateřským**. Různé metody se liší podle toho, jestli se tak děje záměrně nebo bezděčně, implicitně nebo explicitně, příležitostně nebo soustavně. V praxi metody nebývají zcela vyhraněné a při jejich klasifikaci se bere do úvahy také role gramatiky ve výuce, uvědomělost při osvojování cizího jazyka, cíle a další složky výuky. Za rozhodující kritérium pro dělení metod na metody přímé a nepřímé

bývá považován přístup k mateřskému jazyku, tj. zda metoda využívá (či připouští) překlad a přímé srovnání s mateřským jazykem.

Choděra (2001) však navrhuje dělit metody podle míry aproximace k cíli. Na jedné straně tak popisuje **přímé metody**, které svou podobou anticipují výstup procesu – komunikaci v cílovém jazyce. Jsou založené na komunikaci učitele a žáků. **Nepřímé metody**, komunikaci v cílovém jazyce naopak odkládají, ve prospěch pouhé přípravy k ní.

3.2.1.1 Gramaticko-překladová metoda

Příkladem **nepřímé metody** je tzv. metoda **gramaticko-překladová**, která se používala zejména ve středověkých klášterních školách při výuce latiny. Cílem studia jazyka je podle této metody osvojení schopnosti číst literaturu v originále. Mezi charakteristické rysy gramaticko-překladové metody a jejích variant patří důraz na psaný jazyk, který ovšem není autentický, ale je upravený pro potřeby dané úrovně a právě probírané gramatické oblasti, důraz na gramatický systém a hojné využívání mateřského jazyka ve výuce, včetně překladu do a z cílového jazyka jako jedné z hlavních metod procvičování a testování.

Tato metoda se zakládala na dokonalé znalosti **gramatiky, morfologie, lexika a syntaxe daného jazyka**. Slovní zásoba se učí většinou formou izolovaných slov a gramatika pomocí propracovaných pravidel, která jsou demonstrována na jednotlivých překladových větách. U textů není důležitý obsah, ale slouží jako materiál k podrobným jazykovým analýzám. Žáci již v začátcích pracují s poměrně složitými texty. Používají se cvičení založená na drilu a paměťovém učení. Mluvenému projevu se nevěnuje velká pozornost a často není kladen důraz na výslovnost. Při práci s jazykem je převládající technikou manipulace s jazykovým materiálem, který je často prezentován mimo kontext a je využíván jen jako „stavební materiál“ pro prezentaci gramatických struktur (Richards a Rodgers, 2001 in Hanušová, 2006).

3.2.1.2 Přímá metoda

Reakcí na gramaticko-překladovou metodu byla na konci 19. století vytvořená metoda **přímá**. Na jazyk se začalo pohlížet především jako na prostředek komunikace, proto se kladl velký důraz na mluvený projev a správnou výslovnost. Jazyk byl vyučován pomocí intuitivního napodobování často bez podrobnějšího vysvětlování gramatických pravidel. V hodinách hraje nejdůležitější roli dialog a kladení otázek. Vše, co se žáci učí, je nejdříve prezentováno ústně a

pomocí obrázků a až později písemnou formou. V hodinách by se nikdy neměl používat mateřský jazyk a překlad. Součástí výuky jsou i poznatky o kultuře, dějinách a literatuře.

Reformní hnutí koncem 19. století, které vedlo k vývoji a prosazení přímé metody a jejích variant v cizojazyčném vyučování, podpořili fonetické formulací 6 článků Mezinárodní fonetické asociace (IPA) (Häuslerová, Nováková, 2008), jež se měly stát zásadami pro vyučování cizímu jazyku. Jednalo se mimo jiné o primát mluveného jazyka, zásadu prezentace jazyka v jeho mluvené podobě před psanou formou, používání běžných každodenních obrátů, induktivní výuku gramatiky, nahrazení překladu názornými ukázkami nebo výkladem v cílovém jazyce. Přímá metoda bývá někdy nazývána **metodou Berlitzovou**, podle Maxmilliana Berlitze, zakladatele úspěšné sítě jazykových škol, které využívají přímou metodu dodnes.

Tabulka č. 2: Znaky metod přímých a nepřímých (Choděra, 2001, s. 99)

Preferované znaky metod přímých	Preferované znaky metod nepřímých
věta situativnost, funkce, intence řeč tempo, minimum latentní formy reakce potlačení překladu, porovnávání obou jazyků syntagmatika text mluvený jazyk praxe jazykový cíl, intuice subkognice syntéza indukce obsah pragmatické zaměření osobnosti	slovo systém (struktury) jazyk (irelevantní) překlad, porovnávání obou jazyků paradigmatika ne-text psaný jazyk teorie diskurzni proniknutí do struktury jazyka kognice analýza dedukce forma všeobecná kultivace osobnosti

3.2.2 Metody přirozeného přístupu vs. metody explicitních instrukcí

Jak jsme popsali výše, dělení uvedených metod se zakládá především na způsobu aproximace k cíli, kterým je podle Choděry (2001) komunikace v cizím jazyce. V posledních letech se však velká část výzkumů zaměřuje na zkoumání vlivu **typu instrukcí na proces osvojování cizího jazyka**. Výzkumy se snaží zjistit, zda proces osvojování cizího jazyka usnadňuje výuka postavená na **systematických instrukcích** nebo tzv. **přirozená**, komunikativní **výuka**, která explicitní instrukce využívá minimálně a předpokládá, že jazyk a jeho pravidla si osvojíme nejlépe, pokud se zaměříme na sdělování významu (Lightbown, Spada, 2006).

Přestože jsou s explicitním vysvětlováním pravidel spojovány především nepřímé metody, mohou stavět výuku na systematických a explicitních instrukcích i metody zařazované mezi přímé, jako např. již zmíněná audiolingvální metoda.

3.2.2.1 Komunikativní přístup

Dnes nejvíce doporučovanou a také nejpoužívanější metodou u nás je **komunikativní přístup**. Jeho hlavním cílem je vytvoření komunikativní kompetence žáka (studenta). Žáci jsou seznamováni s jazykem tím, že jej **vnímají v přirozeném kontextu**, často formou krátkých dialogů. Učitel také vede žáky k tomu, aby si uvědomovali úroveň formálnosti nebo neformálnosti textů, jednotlivé postavy, místo, čas, a téma. Součástí této metody je i tzv. brainstorming, při kterém se snadno rozšiřuje slovní zásoba. Učitel používá pro **kontrolu porozumění** otázky týkající se probíraného tématu. Hlavním cílem této metody je komunikativní znalost jazyka a schopnost vyjadřovat plynule a přirozeně své myšlenky. Do výuky je zařazeno také procvičování gramatiky, psaní a ústní opakování dialogů.

Tento termín, který poprvé použil Hymes v roce 1972 (in Hanušová, 2006), je definován nejen jako lingvistická kompetence (znalost jazykových prostředků), ale i jako schopnost jazyk používat (řečové dovednosti mluvčího). Komunikativní přístup je založen na **funkčním pojetí jazyka**. Littlewood (1994 in Hanušová, 2006) uvádí dvě nejvýznamnější implikace funkčního pojetí jazyka pro komunikativní přístup:

- Komunikativní přístup otvírá širší perspektivu pohledu na jazyk. Jazyk už není chápán jen ve smyslu jednotlivých struktur (gramatika, slovní zásoba), ale také ve smyslu funkcí, které vykonává.
- Komunikativní přístup otvírá širší perspektivu pohledu na osvojování jazyka. Nestačí, když učíme žáky manipulovat s jednotlivými strukturami. Musíme také rozvíjet strategie přiřazování těchto struktur jejich komunikativním funkcím v reálných situacích a reálném čase.

Komunikativní přístup klade důraz **na vyloučení mateřského jazyka z vyučovacího procesu**, užívání autentického jazykového materiálu. Prosazuje také vyrovnané zastoupení všech čtyř jazykových dovedností (tj. čtení, psaní, poslechu a mluveného projevu). Důležitou dichotomií v koncepci komunikativního vyučování je protiklad přesnost/plynulost vyjadřování (accuracy/fluency). Zatímco dřívější metody kladly silný důraz na přesnost, komunikativní metodologie usiluje o vyvážené rozvíjení obou těchto složek. Na základě rozdílu mezi přesností

a plynulostí vyjadřování se prosazuje **nový přístup k práci s chybou**, který je založen na uznání chyby jako „učebního kroku“ (Edge, 1989), zákonitého stádia na cestě k osvojení cizího jazyka.

Se změnou metody se velmi významně mění i role učitele, který bývá označován jako **facilitátor vyučovacího procesu**. Prodromou (1994 in Hanušová, 2006) srovnává dřívější stav, kdy k roli učitele patřilo zejména předávání informací, řízení procvičování a kontrola, hodnocení a oprava chyb, s dnešní situací, kdy roli učitele podstatně přibylo. Uvádí role manažera, mentora, poradce, zdroje informací, facilitátora, sociálního pracovníka a přítele.

Komunikativní přístup nepředstavuje jednu metodu, jde spíše o soubor postojů, principů a z nich vyplývajících postupů. V rámci jednotlivých forem komunikativního přístupu panuje principiální shoda v otázce cíle, kterým je komunikativní kompetence, jednotlivé formy se však liší v představách o cestách k tomuto cíli.

3.2.2.2 Multisenzorický strukturní přístup

Ač dnes převažuje komunikativní metoda, ukazuje se, že není vhodná pro všechny žáky a studenty. Výsledky některých výzkumů naznačují (Ganschow, Sparks, Schneider, 1995), že žáci, kteří mají v procesu osvojování cizího jazyka velké problémy, těžší naopak z dříve tradičního pojetí výuky založené na metodologii, která zdůrazňuje **přímou a systematickou výuku** fonologicko/ortografických a gramatických struktur cílového jazyka. Jelikož se tato metoda při výuce opírá o využití alespoň dvou percepčních kanálů (auditivní, vizuální, kinestetický, taktilní) je nazývána **multisenzorický strukturní přístup** (multisensory structured language – MSL).

Tato metoda napodobuje způsob výuky čtení a psaní v mateřském jazyce u dětí se specifickými poruchami učení. Žáci se podobně jako v mateřském jazyce učí drilem vztahy mezi zvukem a symbolem. Rozvíjí se:

- **poslechové schopnosti:** dítě slyší daný foném, opakuje ho a zapisuje jeho vizuální podobu;
- **vizuální schopnosti:** vidí grafém a opakovaně ho vyslovuje;
- **syntéza:** vidí grafémy v řadě, po jednom je vyslovuje a spojuje dohromady.

Důraz je také kladen na metakognici. Poté, co se naučí vztah grafém – foném, učí se systém slabik a přípon (Ganschow, Sparks, Schneider, 1995).

Multisenzorický přístup je dáván do **konfrontace s přirozeným** (komunikativním) přístupem. Sparks, Ganschow a Patton (in Ganschow, Sparks, Schneider, 1995) dokládají, že tyto přirozené komunikační metody jsou podobné globální metodě výuky čtení. Výzkumy však

nepotvrdily, že by **globální výuka metody čtení byla úspěšnější** než jiné metody výuky čtení. Jak shrnuje Foormanová (1995), dosavadní výzkumy naopak jednoznačně ukazují na větší efektivitu explicitně zaměřených instrukcí na alfabeticke kódování.

Ve výzkumech zaměřených na **uplatnění multisenzorického přístupu** v procesu osvojování cizího jazyka u „méně úspěšných“ studentů (poor foreign language learners) dokládají Ganschowová, Sparks a Schneiderová (1995), že systematické instrukce zaměřené na jazykový kód cizího jazyka pomáhají nejen v procesu osvojování cizího jazyka, ale že dochází i ke zlepšení ve fonologicko/ortografických dovednostech v mateřském jazyce. Naproti tomu u „méně úspěšných“ studentů vedených **komunikativním přístupem** nedochází k významnému zlepšení ani v jazykových dovednostech v mateřském jazyce, ani cizojazyčných schopnostech měřených testem MLAT.

Oba autoři však zároveň upozorňují, že i přes výrazné zlepšení nejsou ani „méně úspěšní“ studenti, kteří byli vedeni multisenzorickým strukturním přístupem, schopni úplně dohnat „úspěšné studenty“ cizího jazyka (Ganschow, Sparks, Schneider, 1995).

V tabulce č. 3 shrnujeme hlavní znaky obou popsaných metod.

Tabulka č. 3: Hlavní znaky přirozené výuky a výuky zaměřené na explicitní instrukce

„přirozená“ výuka	výuka zaměřená na explicitní instrukce
zjednodušený jazykový podnět omezená oprava chyb význam různorodost diskurzů (skupinová práce, autentické materiály) důraz na porozumění kontextové a významové aspekty jazyka	izolované jazykové podněty oprava chyb forma omezený typ diskurzů důraz na produkci gramatický systém, zvukový systém, zvuk-symbol

3.3 Výběr konkrétního jazyka

V otázce výběru cizího jazyka existuje všeobecně rozšířený předpoklad, že se snadněji učí mateřskému jazyku ortograficky podobné jazyky (Crombie, 2000). Nicméně výzkumy, které by dokládaly tato tvrzení, chybí.

Konkrétně v České republice se např. traduje názor, že anglický jazyk je nevhodný pro žáky se specifickými poruchami učení. Jak však ukázala diplomová práce Špačkové (2002), ani tento názor není empiricky podložen. Diplomová práce naopak naznačila, že alespoň

v začátcích nemají žáci se specifickými poruchami učení s anglickým jazykem výrazně větší obtíže.

Proto, pokud chceme žákovi usnadnit proces osvojování jazyka, měli bychom se zaměřit spíše na jeho zájem. Jak potvrzují mnohé výzkumy motivace (viz kapitola 2), hraje motivace při osvojování cizího jazyka jednu z klíčových rolí.

3.4 Společenské kontexty výuky cizích jazyků

Výuka i učení se cizím jazykům je nejen problémem oborové didaktiky, ale i problémem celospolečenským a celoevropským. Odborníci evropských zemí, kteří dlouhodobě spolupracují na Projektech moderních jazyků Rady Evropy, věnovali mnoho pozornosti a práce zásadám a praxi jazykového učení, vyučování i hodnocení. Snahou Rady Evropy je zlepšit kvalitu komunikace mezi Evropany s různým jazykovým a kulturním zázemím. Vybízí všechny ty, kteří se podílejí na organizaci procesu učení se jazykům, aby svou práci založili na potřebách, motivaci, povaze a možnostech studentů.

Na základě analýzy situace, ve které se jazyk učí a vyučuje, je podstatné jasně a jednoznačně definovat cíle, jež jsou z hlediska potřeb studenta nejzákladnější a zároveň realistické, pokud jde o jeho povahové rysy a možnosti.

Dokumentem, který má všem, kteří se zabývají výukou cizích jazyků pomoci je Společný evropský referenční rámec jazyků (SERR). Aby mohl svoji funkci splnit, musí splňovat určitá kritéria. Musí být úplný (comprehensive), srozumitelný (transparent) a logicky uspořádaný (coherent).

Nesporným přínosem Společného evropského referenčního rámce pro jazyky je přesná definice výstupních úrovní ve výuce cizích jazyků. Došlo k vymezení úrovní vědomostí a dovedností v cizích jazycích na jednotlivých stupních našeho školského systému, aby byly tyto úrovně mezinárodně kompatibilní.

Legislativní přijetí SERR pro jazyky je považováno za skutečně historickou událost ve výuce cizích jazyků. Pro každého učitele je důležité seznámit se se všemi úrovněmi SERR pro jazyky včetně toho, co je to tzv. Evropské jazykové portfolio, které bylo vytvořeno a ověřeno oddělením lingvistické politiky Rady Evropy ve Štrasburku v letech 1998 až 2000. Na celoevropské úrovni bylo zavedeno v průběhu Evropského roku jazyků v roce 2001 jako nástroj podporující jazykovou a kulturní rozmanitost (Council of Europe, 2001).

4. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA

Úkolem této kapitoly je představit problematiku dětí se specifickými poruchami učení v procesu osvojování cizího jazyka. Nejprve je nutné nastínit pohled na specifické poruchy učení jako obtíží založených na jazykovém základě. Předpokládá se, že právě tento jazykový podklad v mateřském jazyce hraje zásadní roli v procesu osvojování cizího jazyka, a to nejen u dětí se specifickými poruchami učení. Na závěr kapitoly představíme a posoudíme koncept specifické poruchy učení se cizímu jazyku.

4.1 Jazykově podložený základ specifických poruch učení

Při snaze vymezit pojem specifické poruchy učení si brzy uvědomíme složitost tohoto pojmu, stejně jako **nesjednocenou** a často i **nepřehlednou terminologii**. Problémem pojmu specifických poruch učení, jak upozorňují ve svém článku Kavale, Spaulding a Beam (2009) je, že na rozdíl od ostatních vzdělávacích kategorií definovaných zákonem (ve Spojených státech) se **přes 40 let výzkumu nezměnilo jejich pojetí**. Jak si ukážeme, i u nás přetrvává pojetí specifických poruch učení ve více nezměněné podobě od 60. let. 20. století.

Převážná většina zatím spíše zahraničních výzkumů dokládá **jazykový podklad** specifických poruch učení. Zdá se, že jsou to právě deficity jazykových kompetencí – převážně deficity fonologických dovedností, které odlišují skupinu specifických poruch učení od ostatních nespecifických poruch učení. Deficity **v senzorické oblasti** a deficity **v obecných schopnostech učení** (pozornost, asociativní učení a jiné), které jsou u nás dosud v odborné literatuře uváděny jako příčiny specifických poruch učení, vykazují v těchto výzkumech slabou kauzální souvislost (Vellutino a kol. 2004).

Nejen u nás, ale i v zahraničí se nové poznatky získané výzkumy aplikují do praxe pomalu. Skutečnost vystihuje citát Gideho (in Kaval a kol., 2009, s. 46): *„Everything that needs to be said has already been said. But since no one was listening, everything must be said again. (Vše, co bylo potřeba říci, už řečeno bylo. Ale protože nikdo neposlouchal, vše musí být řečeno znovu)“*. Proto se nejprve musíme věnovat přístupům, na základě kterých jsou specifické poruchy učení v současnosti diagnostikovány (vylučovací a rozdílový přístup). Věříme, že jejich krátké shrnutí a

představení hlavních úskalí, nám nakonec pomohou lépe pochopit nový, u nás dosud stále méně známý psycholingvistický pohled na specifické poruchy učení.

4.1.1 Vylučovací přístup

Začněme nejprve pojetím specifických poruch v České republice. Jak shrnují Mertin a Kucharská (2007) kategorie specifických poruch učení není v České republice legislativně vymezena. Stát nechává uplatnění jednotlivých kritérií na odbornících, ti však uplatňují různá hlediska a různé akcenty, což může přinášet odlišné pohledy v diagnostice a mít i dopad na počty žáků se specifickými poruchami učení.

Základní pojetí specifických poruch učení, které vystihuje obecně přijímaný názor na diagnostiku specifických poruch učení, můžeme nalézt v **Pokynu MŠMT k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení v základní škole č.j. 2347/92-21 z roku 1992**. Toto pojetí specifických poruch učení vychází z pojetí dyslexie přijaté Světovou neurologickou federací v roce 1968 (in Matějček, 1995) a definuje specifické poruchy učení jako poruchu projevující se obtížemi při nabývání čtení, psaní a pravopisu *„běžnými výukovými metodami, přestože má dítě přiměřenou inteligenci a dostatečně podnětné rodinné prostředí“* (Pokyn MŠMT, 1992).

Na první pohled se může zdát, že tato definice stručně a jasně vymezuje specifické poruchy učení a odlišuje je od ostatních obtíží spojených s osvojováním základních školních dovedností. Jinými slovy tato definice říká, že dítě s obtížemi ve čtení, psaní nebo/a počítání nemohu označit za dítě se specifickou poruchou v tom případě, že má nízkou inteligenci, nedostatečně podnětné rodinné prostředí. Toto **vylučující pojetí** však vyvolalo řadu negativních ohlasů. Odborníci se sice shodují, že tyto okolnosti nemohou být příčinou, ale upozorňují, že mohou **koexistovat**. Jak je však rozlišit?

Dalším problémem této definice je, že se zaměřuje spíše na to, co specifická porucha učení není, ale naopak **postrádá objektivní kritéria ke stanovení její diagnózy**. Jak poukazuje Snowlingová (2001, s.15), vyvolává tato definice řadu těžko zodpověditelných otázek: Co jsou obtíže ve čtení? Co je přiměřená inteligence? Co ještě patří do běžných výukových metod a co lze považovat za dostatečně podnětné rodinné prostředí?

4.1.2 Rozdílový přístup/diskrepanční hledisko

Za snahu o empirické vymezení specifických poruch můžeme považovat tzv. **rozdílový přístup** (diskrepanční hledisko). Toto pojetí srovnává hodnotu **IQ** a **aktuální výkon v určité školní dovednosti** (IQ, achievement discrepancy). Někdy se srovnávají výkony ve dvou školních dovednostech (achievement achievement discrepancy). Vychází z předpokladu, že by jedinec měl dosahovat výkonu odpovídající příslušné hodnotě IQ nebo, že by měl dosahovat stejných výkonů ve všech školních předmětech (Sparks, 2006). Jelikož se nejvíce výzkumů soustředilo v této oblasti především na problematiku dyslexie, budeme nadále v této kapitole pracovat s tímto termínem. Tím spíše, že dyslexie je v určitých pojetích chápána jako zastřešující pojem specifických poruch učení.

Jak uvádí Matějček (1995), hlavním kritériem pro stanovení diagnózy dyslexie je tradičně porovnání hodnoty inteligenčního a čtenářského kvocientu, i když tento rozdíl jako hlavní kritérium bývá v současné době zpochybňován a je zdůrazňována úloha všech dalších okolností vstupujících do diagnostiky (Mertin, Kucharská, 2007).

V anglické literatuře (Snowling, 2001) narazíme na pojem **čtenářský věk**, kde se porovnává očekávaný a aktuální výkon. Očekávaný čtenářský výkon je získán regresí vztahu IQ a rozložením čtenářských dovedností v běžné populaci. Děti, které podávají horší čtenářský výkon, ale vzhledem k nižšímu IQ je ho možné očekávat, jsou označeny za obecně slabé čtenáře. Zatímco děti, které podávají horší čtenářský výkon, než by se dalo vzhledem k jejich IQ očekávat, považujeme za dyslektiky.

Výzkumy však ukazují, že tento přístup založený na hodnocení čtenářského výkonu není pro diagnostiku specifických poruch učení dostatečně přesný.

Vellutino (1996 in Snowling, 2001) ukázal, že pokud se s dětmi s problémy se čtením individuálně pracuje, již po půl roce doženou své vrstevníky. Ti, kteří zůstávají špatnými čtenáři i přes snahu pedagogů, se liší ve fonologických procesech. Sémantika, vizuální dovednosti, pozornost a plánování jsou stejné jako u vrstevníků. Jak Vellutino shrnuje, je nutné si uvědomit, že **problém se čtením nemají jen dyslektici**, a proto je nutné odlišit specifické obtíže se čtením od nespecifických.

Stanovich (1993) upozorňuje na další problém. Chybí výzkumy, které by ukázaly, že platí základní předpoklad: slabé výkony v určité oblasti **jsou jiné**, pokud jsou nebo nejsou doprovázeny deficitem v inteligenci.

Na úskalí porovnávání kognitivních předpokladů s aktuálními výkony upozorňují i Mertin a Kucharská (2007). Diagnostika staví na aktuálním výkonu ve školních dovednostech dle norem, které jsou mnohdy zastaralé. Měla by navíc „zohledňovat i výkon žáka ve vztahu ke třídě a pocítovaným problémům“ (tamtéž, s. 35).

Jak Sparks shrnuje (2006) toto diskrepantní hledisko **neidentifikuje skupinu** jednotlivců s podobnými problémy s učením ani kognitivními deficity, **nevysvětluje etiologický problém** a **nenavrhuje vhodnou intervenci**. Navíc je dyslexie v tomto pojetí pouze poruchou čtení (soustředí se pouze na tento symptom).

Přes všechny výhrady je toto rozdílové hledisko užíváno nejen v praxi, ale i při výzkumech – jako hodnotící kritérium pro výběr subjektů.

4.1.3 Kognitivní přístup

Se snahou o kognitivní vysvětlení dyslexie se setkáme již od 60. let 20. století. Tato koncepce vychází z předpokladu, že existuje kauzální vztah mezi kognitivními dovednostmi a schopnostmi psaného jazyka. Dyslexii zkoumá nejen v raném dětství, ale v celé délce života jedince. Jedním z hlavních proudů kognitivní psychologie zabývajících se specifickými poruchami učení je tzv. **deficitní přístup** (deficit approach), který zdůrazňuje ty kognitivní obtíže, které jsou pravděpodobně příčinou selhávání v procesu osvojování gramotnosti (Snowling, 2001).

Jak uvádí Snowlingová, od té doby, kdy Orton (1925 in Snowling, 2001) napsal, že dyslektici mají problém s **psanými symboly**, upřel se zájem na deficity ve vizuální percepci. Za specifické chyby se považovaly záměny vizuálních hlásek p/b, p/q . Zájem se upřel na zkoumání **vizuální diskriminace**, prostorové orientace, vizuální paměti a vizuálního učení. Ukázalo se však, že jde spíše o nezkušenost než deficit. Libermanová a kol. (in Snowling, 2001) ukázali, že děti, které měly potíže se čtením mnohem častěji, zaměňovaly zvukově podobné hlásky k/g. Stejně tak i u nás Matějček (1995) konstatoval, že chyby vycházející ze záměn vizuálně podobných písmen nedosahovaly takových rozměrů, jak se předpokládalo, a připustil, že jsou spíše projevem nedostatku zkušeností.

Vellutino a kol. (2004) upozorňují, že hlavní problém teorií vizuálně percepčního deficitu a deficitu vizuální paměti bylo, že výzkumy byly prováděny **pouze na dětech s poruchami učení**. Upozorňují také, že je nutno rozlišovat mezi vizuální percepcí a vizuálními dovednostmi, které vyžadují proces **verbálního kódování**. Společně s kolegy připravil Vellutino (1980) v roce 1973 následující výzkum. Dobří a špatní čtenáři ve věku 7-12 let dostali za úkol po krátké

expozici opsat několik slov skládajících se ze tří, čtyř nebo pěti písmen. Dyslektické děti podle předpokladu dopadly hůře než kontrolní skupina. Dalo by se to interpretovat tak, že mají deficit vizuální paměti. V další úloze dostaly děti za úkol opsat slova psaná v hebrejštině. Žádné z dětí ortografii tohoto jazyka neznalo. Obě skupiny dosáhly stejných výkonů. Vellutino (1980) tak shrnul, že děti s poruchami učení nemají deficity ve vizuální paměti, ale v **schopnosti dekodovat** nebo si zapamatovat psaný jazyk.

Během následujících let se nashromáždilo nespočet důkazů, že obtíže dětí s dyslexií sahají hlouběji než jen v nabývání čtení a psaní. Dyslexie ovlivňuje výkony v celé řadě úkolů vyžadujících fonologické procesy. Snowlingová (2001) dále zpřesňuje, že dyslektici mají problém se způsobem, jakým mozek kóduje mluvené atributy řeči, tedy s tzv. **fonologickými reprezentacemi**.

Zdá se, že neurální kódování zvukových vzorů jazyka se u dětí s dyslexií nevyvinulo jako u nedyslektických dětí. Názor, že deficit dětí s dyslexií je fonologický, podporuje fakt, že pokud jsou fonologicky vedeny, zmírňují se jejich obtíže (Altmann, 1997; Mikulajová, Dostálová, 2004).

Kromě obtíží v procesu vývoje gramotnosti přináší tento deficit fonologických reprezentací problémy ve fonologickém uvědomění, verbální slovní paměti, slovním jmenování, opakování slov a párovém asociačním učení (Snowling, 2001).

4.1.3.1 Fonologické uvědomění

Zatímco v naší literatuře je pojem fonologické uvědomění spíše na okraji zájmu, v zahraniční literatuře je považován za jednu z klíčových fonologických dovedností, které hrají důležitou roli ve vývoji gramotnosti. Řada výzkumů dobře zdokumentovala vzájemný vztah mezi výkonem v úlohách fonologického uvědomování a čtenářskými dovednostmi. Čím děti ví více o zvukové stavbě slova, tím lepší jsou ve čtení (Adams, 1990, in Sodoro a kol., 2002).

Fonologické uvědomění je definováno jako pohotová manipulace se zvuky mluvené řeči na úrovni slabik, onsetů, rimů⁵ a slov. V literatuře se setkáme také s pojmem **fonematické uvědomění**, které zužuje manipulaci se zvuky na manipulaci na úrovni fonémů. U obou procesů jde o vědomou dovednost. Někteří autoři považují pojmy za synonyma (Wagner, Torgesen, 1987).

⁵ Caravolas a Bruck (1993) vymezují „onset“ jako souhlásku nebo souhláskový shluk na začátku slova předcházející samohlásku a „rime“ jako spojení samohlásky a následující souhlásky nebo souhlásek.

V české odborné literatuře narazíme na nejrůznější překlady daného pojmu. Matějček (1995) pracuje s pojmem fonematické povědomí. Vzhledem k důležitosti vědomého aspektu je jistě výhodnější používat termín uvědomění. Matějčkovo pojetí se zužuje pouze na analýzu a syntézu, což jak si ukážeme, je pouze jednou z několika úrovní fonologického uvědomění. Zelinková (2005) pracuje s překlady sluchová percepce, fonemický a fonologický sluch, fonologický deficit jako se synonymy. Sluchová percepce i fonologický sluch však akcentuje spíše percepční stránku procesu. Srovnání zahraničního pojetí a pojetí fonologické problematiky u nás se podrobněji věnují např. Kulhánková, Málková (2008).

Zatímco ostatní složky fonologických procesů (fonologická paměť a rychlé jmenování) vyžadují interakci s psaným jazykem, odehrává se fonematické uvědomění **pouze na úrovni mluvené řeči**.

Adamsová (1990 in Sodoro a kol., 2002) rozlišuje 5 úrovní fonologického uvědomění:

- **První úroveň** zahrnuje znalost **dětských říkanek** a schopnost slyšet **rým** v básničkách a písničkách.
- **Druhá úroveň** představuje schopnost vybrat z předkládaných slov slovo, které kvůli jiným zvukům do skupiny nepatří. Úkoly pro tuto úroveň fonematického povědomí vyžadují schopnost porovnat a rozlišit jednotlivé zvuky v rýmech nebo aliteracích. Rozdíl v předkládaných slovech může být v první hlásce (pes, pán, dům), poslední hlásce (les, pán, pes). Nejtěžším úkolem je pak rozdíl v hlásce uprostřed slova (dům, pes, sůl).
- **Třetí úroveň** představuje schopnost sestavit slova z fonémů a slabik. V naší literatuře narazíme na pojem **syntéza**: „Co vznikne, když vyslovíš /p/ /e/ /s/ dohromady?“
- **Čtvrtá úroveň** představuje dovednost **manipulace s fonémem**. Úkol vyžaduje schopnost izolovat foném, vymazat ho, přesunout nebo přidat jiný (př. „Řekni slovo stůl bez s.“).
- **Pátá úroveň** představuje schopnost **analýzy** – rozložit slovo na jednotlivé fonémy.

Představené úkoly je možné připravit v různých stupních obtížnosti v závislosti na typu použitých slov – souhláskové shluky, pseudoslova apod..

4.1.3.2 Krátkodobá verbální paměť

Jak jsme ukázali výše, zatímco nemají děti se specifickými poruchami učení obtíže ve vizuální paměti, rozsah jejich **krátkodobé slovní paměti** je menší než u dětí bez specifických poruch učení. Jak naznačují výzkumy, problém není jen v **rozsahu paměti**, ale také **čase**,

po který je informace v paměti uchovávána. Ukazuje se, že se nejedná jen o vývojové opoždění, tato krátkodobá paměť je horší i v dospělosti (Snowling, 2001).

Jak vysvětlují Shankweiler, Libermanová a kol. (1979) výzkumy ukázaly, že při čtení i mluvení jsou totiž informace v paměti **kódovány foneticky**. Hůře se vybavují foneticky podobná slova než slova sémanticky nebo vizuálně podobná. Uvedení autoři předpokládají, že tato tendence foneticky kódovat je tak silná, že na ní spoléhají i ti, kteří mají s fonetickým kódováním problém. Jak ukázal Conrad (1972 in Shankweiler a kol., 1979), foneticky kódujeme i nelingvistické podněty – např. obrázky.

4.1.3.3 Deficit verbálního jmenování

Dyslektické děti mají problém s vyhledáním slov. Výzkumy potvrzují (Snowling, van Wagtenonk a Stafford 1988 in Snowling, 2001), že dyslektické děti dosahují stejně dobrých výsledků, jako kontrolní skupina v úkolech receptivního slovníku, pouze však v případě, kdy mají spárovat obrázek a slovo nebo pokud mají objekt popsat. Mají-li toto slovo **pojmenovat**, podávají horší výsledky. Předpokládá se, že zatímco jsou sémantické atributy mentální reprezentace uloženy v pořádku, **fonologické reprezentace** jsou buď špatně uloženy, nebo k nim chybí přístup.

Zvláštním typem úkolů, který se v souvislosti s verbálním jmenováním často ve výzkumech objevuje, je tzv. **rychlé automatické jmenování** (rapid automatized naming RAN). Subjekt má za úkol pojmenovat objekty, písmena, číslíčky nebo barvy, zakreslené v tabulce. Tabulka má většinou 5 řádků po 10 objektech. V tabulce se několikrát opakuje 6 objektů. Výzkumy ukazují, že neohledně na věk, dyslektikům trvá déle tabulku přečíst.

Deficity verbálního jmenování vysvětlují dva přístupy.

První vychází z přesvědčení, že rychlé jmenování je rychlost, jakou **vstupujeme do fonologických informací** v dlouhodobé paměti (Wagner, Torgesen, 1987). Zpomalené verbální jmenování je chápáno jako projev **přetrvávajícího problému na úrovni fonologické reprezentace** (Snowling, 2001).

Druhý vychází z přesvědčení, že rychlé verbální jmenování je odlišný kognitivní proces. Wolfová a Bowersová (1999) ho popisují jako **vizuální rychlost jmenování** (visual naming speed) a jeho podstatu vidí ve schopnosti rozpoznat vizuální stimul. Domnívají se, že rychlé jmenování je vedle fonologických reprezentací **druhým základajícím deficitem** specifických poruch učení. Pomalejší tempo ve jmenování vysvětlují narušeným časováním.

4.1.3.4 Opakování slov

Další oblastí, ve které dyslektici vykazují větší obtíže, je opakování slov. Snowlingová (2001) ukázala, že ve srovnání s mladšími dětmi se stejnou úrovní mluvené řeči, měli dyslektici větší problém s **opakováním pseudoslov**. V dalších pokusech se nepotvrdilo, že by důvodem mohla být slabší sluchová diskriminace (děti v následných zkouškách dobře rozlišovaly mezi shodnými a různými pseudoslovy lišícími se v jediné hlásce). Snowlingová (2001) předpokládá, že důvodem, obtíží jsou **segmentační procesy** vyžadující vytvoření nového motorického programu pro artikulaci.

Pokud chceme opakovat verbální stimul, existují dva odlišné mechanismy, které se mohou uplatnit. Pokud je stimulem slovo, artikulační motorický program se spustí po perceptuálních procesech. Pokud je však stimulem pseudoslovo, nebo slovo neznámé, pak musí být pro artikulaci vytvořen nový motorický program. Po perceptuálním procesu nastupují **fonologické procesy**. A právě ty jsou u dyslektiků považovány za zdroj problémů.

Důsledky obtíží v opakování pseudoslov mohou ovlivňovat mnohé. Jak jsme již naznačili v první kapitole, někteří výzkumníci se domnívají, že opakování pseudoslov je klíčová schopnost při **nabývání slovníku**. Přesto, že nepopírají vliv dalších procesů, syntaktických a sémantických dovedností, upozorňují na možnost, že právě tento deficit vede k postupnému zhoršování slovní zásoby vzhledem k věku.

Baddeley, Gathercolová a Papaganová (1998) věří, že zásadní roli v nabývání nových slov hraje konkrétně tzv. **fonologická smyčka** (phonological loop). Fonologická smyčka je definována jako jeden z aspektů pracovní paměti, který je zodpovědný za krátkodobou retenci verbálních informací. Skládá se z fonologického „skladiště“ (phonological store), ve kterém se ukládá informace ve fonologické formě a procesu opakování (rehearsal process), který slouží k udržení vytrácející se reprezentace. Fonologická paměť podle uvedených autorů poskytuje dočasné uchování neznámých fonologických forem, zatímco jsou vytvářeny jejich permanentní paměťové reprezentace. Špatně fungující fonologická smyčka překáží vytváření fonologických reprezentací v dlouhodobé paměti, speciálně pokud mají slova, která se učíme, zvukově neznámou strukturu.

4.1.3.5 Párové asociativní učení

Párové asociativní učení vyjadřuje schopnost vytvořit asociaci mezi dvěma podněty stejných nebo různých modalit. Jak ve svých výzkumech ukázal Vellutino (1980), **obtíže**

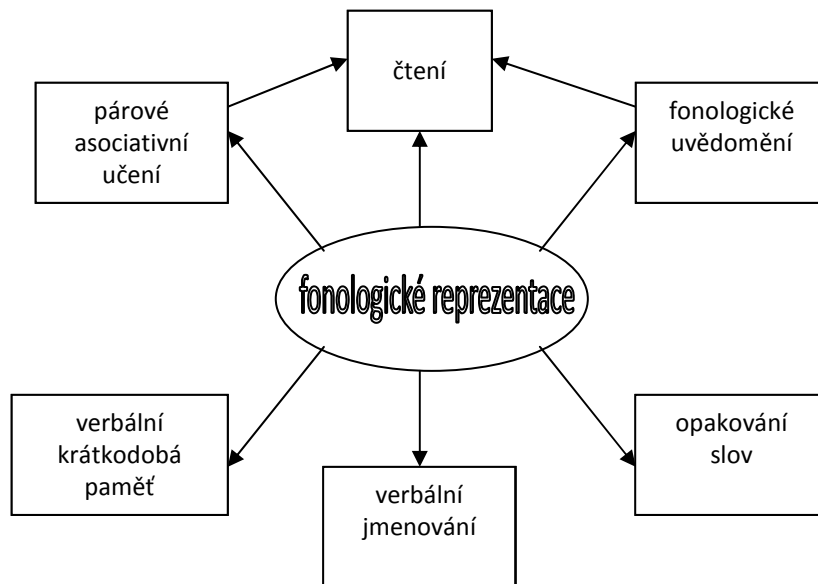
v asociativním párovaném učení u dětí s dyslexií se objevují pouze v úlohách vyžadujících vytvoření asociace mezi **vizuálním podnětem a slovním pojmenováním**. V úlohách zaměřených na vytvoření asociace mezi dvěma vizuálními podněty podávaly děti s dyslexií podobné výkony jako kontrolní skupina.

Snowlingová (2001) shrnuje závěry výzkumů, které výzkumy potvrdily větší obtíže v zapamatování pseudoslov jako názvů nezvyklých zvířat, nebo jako názvů abstraktních tvarů. Konstatovala, že dyslektici nemají v porovnání a vrstevníky větší problém zapamatovat si význam nových slov, ale mají problém zapamatovat si jejich pojmenování.

Můžeme tak shrnout, že dosavadní výzkumy naznačují, že obtíže ve fonologické reprezentaci narušují procesy, které se podílejí na **učení se nových slov** i **procesu učení se číst**. Čtení je podle Snowlingové (2001) ukázkovým příkladem párového asociativního učení. Žák se musí naučit vztah mezi písmenem a jeho zvukovou podobou.

Vztah mezi základním kognitivním deficitem fonologických reprezentací a dílčími schopnostmi, jejichž deficity jsou symptomem dyslexie, shrnuje obrázek č. 1.

Obr. č. 1: Kauzální spojení mezi fonologickými procesy a čtením (Snowling, 2001, s. 59)



4.1.3.6 Fonologický model dyslexie

Scarboroughová (2005) shrnuje koncept fonologického modelu dyslexie z vývojového hlediska následovně. Počáteční oslabená **fonologická složka jazyka** způsobí opoždění a oslabení rozvoje **fonologického uvědomění**. Pro dítě se následovně ztíží pochopení **alfabetického systému**. To ovlivní učení se vztahu mezi grafémem a fonémem, o které se opírá dekodování psaných slov. Protože je poznání slov nepřesné, **čtení** je pomalé a namáhavé. Porozumění textu je narušeno, protože jedinec soustředí svou pozornost na dekodování a rozpoznávání slov. Takové dítě čte méně, takže získává méně informací o slovech, pojmech a faktech.

Nicméně, jak Scarboroughová (2005) dokládá, ani s touto definicí nemůžeme být spokojeni. Úroveň fonologického uvědomění ani další fonologické dovednosti nejsou nejsilnějším nebo nejkonzistentnějším prediktorem čtenářské úrovně u začínajících čtenářů. Odlišné jazykové dovednosti predikují čtenářské dovednosti **v různém předškolním věku**. Scarboroughová zpětně porovнала jazykové dovednosti dětí, u kterých se vyvinuly čtenářské obtíže a dětí, u kterých vývoj gramotnosti probíhal bez obtíží. Zjistila např., že ve věku 2,5-3 let se obě skupiny lišily nejvíce **v syntaktických dovednostech a řečové produkci**, ve věku 3,5-4 let **v syntaktických dovednostech a slovníku** a ve věku 5 let ve **fonologickém uvědomění**. Rizikovou skupinou pro vznik specifické poruchy učení – čtení se tak ukázali být nejen předškoláci s oslabenými fonologickými dovednostmi, ale také děti s oslabenými **nefonologickými jazykovými dovednostmi**. Samotnou identifikaci fonologických deficitů u předškoláků Scarboroughová považuje za komplikovanou, protože výzkumy naznačují, že se nejedná o stabilní charakteristiku.

Jak dále popisuje, existují také vnější **faktory ovlivňující vývoj gramotnosti**, např. kvalita instrukcí. Ty mohou mít vliv na to, jak se oslabené základní podmínky manifestují. Může se tak stát, že dítě s vážnými jazykovými deficity nemusí vykazovat symptomy poruch učení. To naznačuje, že specifické poruchy učení by se měly definovat spíše než na základě symptomů na základě těchto klíčových deficitů. Scarboroughová (2005) se domnívá, že není nutné ani na základě závěrů uvedených výzkumů definici fonologického deficitu opouštět. Spíše je ji třeba doplnit. Za prvé je třeba **oddělit čtení izolovaných slov**, které jsou lépe predikovány fonologickými dovednostmi, od **čtení s porozuměním**, které je lépe predikováno nefonologickými dovednostmi. Za druhé je třeba změnit pojetí **kauzálního vztahu fonologického deficitu a specifických poruch učení**. Navrhuje zasadit hypotézu fonologického deficitu do kontextu vývojového modelu, který odráží dynamiku vzájemného vztahu mezi čtením a jazykovými procesy.

4.2 Jazykový podklad učení se cizím jazykům

Jak jsme nastínili v minulé kapitole (kapitola 2), základ ke zkoumání jazykových proměnných ovlivňujících proces osvojení cizího jazyka položili **Carroll** a **Pimsleur** (in Sparks, 2006).

Carroll (1962 in Sparks, Ganschow, 1991) pracoval s pojmem **fonetické kódování**. Věřil, že ho sice není možné přímo pozorovat, ale že hraje zásadní roli. Pokud je slabé, přináší problém nejen se zapamatováním fonetického materiálu, slovních tvarů, ale i s napodobováním zvuků řeči. Obdobně **Pimsleur** (1968 in Sparks, Ganschow, 1991) považoval **sluchovou schopnost** za jednu z klíčových komponent cizojazyčné způsobilosti, která byla zodpovědná za rozdíly mezi studenty v procesu osvojování cizího jazyka, které nemohly být vysvětleny odlišnou motivací ani inteligencí.

Carroll i Pimsleur vyjádřili předsvědčení, že porozumění jazykovým prvkům hraje při osvojování cizího jazyka roli. Zaměřili se na faktory, které **usnadňují a urychlují** proces osvojování cizího jazyka (Sparks, Ganschow, 1991).

Mezi prvními výzkumy, které se zabývaly vztahem mezi **obtížemi v mateřském a cizím jazyce**, byl výzkum Skehana (1986 in Sparks, 2006). V roce 1985 Wells (in Sparks, 2006) upozornil na velké rozdíly v rychlosti osvojování mateřského jazyka u předškolních dětí. Skehan na jeho výzkum navázal a dětem, které postoupily do vyšších ročníků, zadal test cizojazyčné způsobilosti MLAT. Ukázalo se, že dovednosti v mateřském jazyce **korelovaly s dovednostmi v cizím jazyce** a test cizojazyčné způsobilosti MLAT dobře předikoval úroveň dosažených cizojazyčných znalostí.

Další výzkum o vlivu mateřského jazyka na proces osvojování cizího jazyka iniciovali především odborníci zabývající se problematikou specifických poruch učení. V roce 1991 představili **Sparks a Ganschowová** (1991) **hypotézu deficitního lingvistického kódování** (linguistic coding deficit hypothesis). Vycházeli z teorie deficitu lingvistického kódování v mateřském jazyce Vellutina a Scanlonové (1986 in Sparks, Ganschow, 1991).

Vellutino a Scanlonová (Vellutino a kol. 2004) použili termín **lingvistické kódování** k označení užívání fonologických, syntaktických a sémantických aspektů řeči ke kódování informace. Ve svých výzkumech ukázali, že slabí čtenáři mají problém hlavně ve strukturní (syntaktické a fonologické) a ne ve významové (sémantické) složce jazyka.

Ve své pilotní studii Sparks, Ganschowová a Pohlman (1989 in Sparks, Ganschow, 1991) otestovali 22 vysokoškolských studentů, kterým byla povolena výjimka nahradit kurz cizího

jazyka jiným předmětem. Všichni studenti byli označeni jako studenti s velkými problémy v kurzech cizího jazyka. Závěry výzkumu poukázaly na **jazykové problémy i v mateřském jazyce**. Dále bylo potvrzeno, že největší negativní dopad na učení se cizímu jazyku měl fonologický deficit. Studenti, kteří nebyli schopni dokončit kurz už v prvním semestru, byli právě studenti s fonologickými deficity. Studenti se syntaktickým nebo sémantickým deficitem byli neúspěšní v daleko menší míře.

Sparks a Ganschowová (1991) shrnuli, že na základě těchto poznatků je možné považovat **jazykově podložené deficity za primární problém ve výuce cizích jazyků**.

Hypotézu deficitního lingvistického kódování popsali třemi základními premisami:

1. Dovednosti v mateřském jazyce slouží jako základ pro učení se cizímu jazyku.
2. Rozdíly ve schopnostech užívat jazyk mezi jedinci jsou vrozené.
3. Obtíže v jedné z úrovní jazyka mají většinou negativní dopad na mateřský i cizí jazyk.

Později změnili Ganschowová, Sparks, a Javorsky (1998) termín na **hypotézu odlišného lingvistického kódování**. Na základě svých výzkumů chtěli zdůraznit, že nejde o deficit, ale o kontinuum obtíží.

Hypotézu odlišného lingvistického kódování potvrdily některé další studie. Meschyan a Hernandez (2002) ukázali, že dekodovací schopnosti v mateřském jazyce predikovaly úroveň osvojení cizího jazyka na vysoké škole.

Ferrariová a Palladiová (2007) se snažily ověřit platnost hypotézy odlišného lingvistického kódování pro jiný jazyk (italštinu) a jiný věk (7. - 8. třída základní školy). Výsledky srovnávacího výzkumu „dobře“ (high achievement) a „hůře“ prospívajících (low-achievement) žáků v cizím jazyce poukázaly v mateřském jazyce – na rozdíl od hypotézy odlišného lingvistického kódování – na největší rozdíly ve čtení s porozuměním. Dekodovací dovednosti „hůře prospívajících“ žáků byly sice nižší než „dobře prospívajících“, ale stále v normě.

4.3 Specifická porucha učení se cizímu jazyku

4.3.1 Teoretická východiska

Názor, že by mohly **problémy s učením se cizímu jazyku** souviset nebo být dokonce důsledkem specifických poruch učení v mateřském jazyce, se poprvé objevil ve studiích zaměřených na studenty se specifickými poruchami učení.

Dnes již klasická práce ze 70. let 20. století K. Dinklage (in Ganschow a kol., 1991) byla první, která upozornila na vztah mezi **dyslexií a problémy s osvojováním cizího jazyka**. Dinklage upozornil na případy studentů, kteří byli schopni splnit rigorózní kurikulum, ale nebyli schopni osvojit si cizí jazyk. Naznačil dále, že mnoho z těchto studentů vykazovalo obtíže podobné obtížím spojeným s dyslexií. Podle typu obtíží rozdělil studenty do tří skupin: na studenty, kteří „neslyšeli“ jazyk, na studenty, kteří měli problém se psanou formou jazyka a na studenty, kteří měli problém se zapamatováním zvuků a slov.

Přesto, že ve většině případů zaznamenal u těchto studentů také afektivní symptomy, domníval se, že primárním zdrojem neúspěchu v procesu osvojování cizího jazyka jsou **obtíže v jazykových procesech**.

Další názory, že by problémy při osvojování cizího jazyka mohly souviset s problémy v mateřském jazyce, se začaly objevovat v 80. letech 20. století. Zvyšující se počet studentů s poruchami učení vstupoval na vysoké školy ve Spojených státech a v odborných publikacích a časopisech se u těchto studentů začaly objevovat informace o problémech při výuce cizích jazyků. Na mnohých univerzitách docházelo ke kuriózním situacím. U studentů, kteří měli potíže pouze v kurzech cizího jazyka, se předpokládalo, že musí mít **specifickou poruchu učení v mateřském jazyce**. Odborníci se domnívali, že jemné nedostatky a obtíže v mateřském jazyce se staly viditelné právě díky požadavku univerzit osvojit si další jazyk (nový symbolický systém) (Sparks, Ganschow, 1991).

V roce 1987 porovnávala Gajarová (in Sparks, Ganschow, 1991) výkony v testu **cizojazyčné způsobilosti MLAT** u studentů se specifickými poruchami učení a bez nich. **Studenti se specifickými poruchami učení** vykazovali **signifikantně horší výsledky** ve všech subtestech. Nejhorší výsledky byly zaznamenány v subtestu citlivosti na gramatické struktury a subtestu na měření vlivu mechanické paměti na učení se cizímu jazyku.

Tato tři uvedená zjištění vedla na začátku 90. let 20. století odborníky především ve Spojených státech ke snaze hlouběji porozumět obtížím studentů se specifickými poruchami učení v procesu osvojování cizího jazyka. Na základě výzkumů vysvětlili Sparks a Ganschowová (1991) úzký vztah mezi specifickými poruchami učení v mateřském jazyce a obtížemi v cizím jazyce na základě společných **jazykových obtíží**.

Sparks a Ganschow (1991, s. 9) shrnují: „*Whether the problem is called ‘phonological awareness’, ‘phonetic coding’, or ‘auditory ability’, it seems clear that specific difficulty at the phoneme level can cause difficulties with the acquisition of oral and written language in both the native and the FL. (Zda nazveme problém ‘fonologické uvědomění’, ‘fonetické kódování’*

nebo 'sluchová schopnost' – specifická obtíž na úrovni fonémů může způsobit problémy s nabyváním psané i verbální stránky jazyka a to jak v jazyce mateřském, tak i cizím)' .

4.3.2 Specifická porucha učení se cizímu jazyku

Podobně jako existují tradiční poruchy učení ve čtení, psaní, a matematice, poukázala uvedená zjištění, že je možné, že existuje **specifická porucha učení se cizímu jazyku** (foreign language learning disability – FLLD). Ganschowová a Sparks společně se svými kolegy (Ganschow a kol., 1991) popsali koncept specifické poruchy učení se cizímu jazyku na základě výsledků srovnávacího výzkumu, který si krátce popíšeme.

Porovnávali v něm **skupinu úspěšných a neúspěšných vysokoškolských studentů cizích jazyků**. Za úspěšné studenty považovali ty studenty, kteří absolvovali alespoň dva semestry cizího jazyka, a obdrželi hodnocení nejhůře výsledkem B. Skupinu studentů neúspěšných v cizím jazyce tvořili studenti, kterým byla na základě předchozího selhávání v kurzu udělena výjimka nahradit kurz cizího jazyka jiným kurzem. Studentům zadali Wechslerův test inteligence, test cizojazyčné způsobilosti MLAT, testy verbálních a písemných dovedností v mateřském jazyce a testy matematických schopností.

Ukázalo se, že neúspěšní studenti cizího jazyka nejsou méně inteligentní, zato mají na rozdíl od úspěšných relativně **slabé fonologické a syntaktické dovednosti**. Ze všech zadávaných testů se obě skupiny studentů lišily nejvíce v **testu jazykové způsobilosti MLAT, diktátu a psaní s porozuměním** (psaní na dané téma, pozn. autorky). Celkově se ukázalo, že studenti, kteří neuspěli v kurzu cizího jazyka, měli podobný jazykový profil jako studenti, u kterých byly diagnostikovány **specifické poruchy učení**. Jen u 25 % z nich však byla diagnostikována specifická porucha učení před vstupem na vysokou školu.

Jak dále Ganschowová a kol. (1991) poukázali, v mnohých testech mapujících úroveň jazykových dovedností v mateřském i cizím jazyce však neúspěšní studenti vykazali **celkově průměrný výkon**. Autoři upozorňují, že se často u těchto studentů jedná spíše o **subtilní a těžko zachytitelné obtíže**. Pro diagnostiku specifické poruchy učení se cizímu jazyku proto doporučují zaměřit se na dílčí dovednosti a výkony v jednotlivých subtestech, než pracovat pouze s celkovým skóre.

Mnozí autoři pojem **specifické poruchy učení se cizímu jazyku** převzali a přes nejrůznější nesrovnalosti ho obhajují (např. Reed, Stansfield, 2004). Poukazují na důkazy o existenci

speciální kognitivní báze konstruktů jazykové způsobilosti a odvolávají se na souvislosti mezi jazykově podloženými specifickými poruchami učení a učením se cizím jazykům.

V souvislosti s tímto pojmem se nejčastěji řeší otázka možnosti **nahradit na vysoké škole kurz cizího jazyka** jiným předmětem a s tím související potřeba stanovit kritéria ke stanovení diagnózy. Reed a Stansfield (2004) navrhuji využít jako stěžejní **diagnostické kritérium** test jazykové způsobilosti MLAT.

Na základě místních norem si poradenský pracovník může vytvořit tzv. **tabulku očekávání** (expectancy table), kde zaznamenává dosažený prospěch v cizím jazyce v závislosti na dosaženém skóre v MLAT v testu. Tabulka vyjadřuje očekávání ve smyslu odhadu prospěchu v cizím jazyce na základě hodnoty MLAT skóre. Např. při hodnotě skóre MLAT nad 100 bodů dosáhli studenti na příslušné universitě v 73 % prospěchu A nebo B, ve 27 % hodnocení C. Nikdo z těchto studentů nebyl hodnocen výsledkem D ani F. Hodnota skóre, se kterou studenti dosahují již v předmětu cizího jazyka pouze nedostatečného výkonu, se označí za mezní hodnotu. Studentům s MLAT skóre pod touto hodnotou je povolena výjimka (Reed, Stansfield, 2004).

4.3.3 Kritika

V roce 2006 však Sparks (2006) sám pojem **specifické poruchy učení se cizímu jazyku odmítá**. Nenašlo se podle něj dostatek důkazů, že by daná porucha (disability) existovala jako **specifická entita**, a nevyjasnila se dosud ani **kritéria**, jak danou poruchu diagnostikovat.

4.3.3.1 Entita

V dosavadních studiích a výzkumech:

- se nenašly žádné významné rozdíly **v kognitivních jazykových dovednostech v mateřském jazyce a cizojazyčné způsobilosti měřené testem MLAT** mezi studenty středních a vysokých škol, u kterých byly diagnostikovány specifické poruchy učení a studenty s problémy v cizím jazyce, ale bez diagnózy specifických poruch učení (Sparks a kol., 1998);
- nebyly zjištěny **větší obtíže** s cizím jazykem u studentů s diagnostikovanou specifickou poruchou učení na základě **rozdílového přístupu** (viz výše, rozdíl mezi hodnotou IQ

- a výkonem v testu školních dovedností) a u studentů s diagnostikovanými specifickými poruchami učení **bez rozdílů** mezi IQ a výkonem (Sparks a kol., 2002);
- studenti se specifickými poruchami učení, kteří propadli nebo vystoupili z kurzu cizího jazyka, nevykázali žádné **signifikantní rozdíly v kognitivních, studijních výsledcích nebo demografických rozdílech** oproti studentům se specifickými poruchami učení, kteří kurzem prošli (Sparks a kol., 1999).

Ukázalo se, že množství studentů se specifickými poruchami učení zvládlo kurz cizího jazyka dokonce i bez obtíží. Na druhé straně byla celá řada studentů bez specifických poruch učení, kteří měli s cizím jazykem problémy nebo dokonce propadali. Dále se ukázalo, že někteří studenti se specifickou poruchou učení, kteří dosáhli průměrných nebo lepších výsledků v MLAT testu, kurz cizího jazyka opustili. Jiní studenti se specifickou poruchou učení přes nízké skóre v testu MLAT kurz absolvovali se známkou C a lepší (Sparks, 2006).

Podle Sparkse (2006) neexistují výzkumy, které by dokázaly **odlišit studenty se specifickou poruchou učení se cizím jazyku od studentů s problémy v cizím jazyce a obecně slabými studenty cizího jazyka**. Tato uvedená zjištění potvrzují podle Sparkse, že obtíže v cizím jazyce se projevují na kontinuu, od velmi závažných po méně závažné a že žádná speciální porucha (disability) neexistuje. To vše také naznačuje, že vztah mezi specifickými poruchami učení a obtížemi v cizím jazyce není tak přímo úměrný, jak autor v počátcích výzkumů věřil.

Podobný postoj najdeme i u specifických poruch učení v mateřském jazyce. Ellis (1985 in Sparks, 2006) upozorňuje, že dyslexie je v analogickém pojetí nutno chápat spíše jako „obezitu než spalničky“.

4.3.3.2 Diagnostika

Kromě zpochybnění podstaty pojmu specifické poruchy učení se cizím jazyku jako specifické entity upozorňuje Sparks (2006) na problematiku **diagnózy** této poruchy.

Na základě zkušeností s diagnostikou specifických poruch učení se specifická porucha učení cizím jazyku začala diagnostikovat podle několika kritérií.

Jedním z nich je použití **inteligenčních testů**. Výsledné IQ se porovnává se standardizovanými testy školních výkonů, s cizojazyčnými testy způsobilosti (především MLAT) nebo přímo se školním prospěchem (za kontrastní se považuje propadnutí při průměrné

až nadprůměrné inteligenci). Za potvrzení specifické poruchy učení se cizímu jazyku se považuje rozdíl mezi inteligencí a uvedenými skutečnostmi.

Jak jsme uvedli výše (viz kapitola 2), použití **intelligence** jako prediktoru učení se cizímu jazyku je složité. Jak poukazuje např. Malíková (1989) neplatí, že by děti s vyšší inteligencí automaticky dosahovaly lepších úspěchů v cizím jazyce. Skehan (1998 in Kiss, Nikolov, 2005) se domnívá, že se intelligence vztahuje spíše k metalingvistickým znalostem než komunikačním dovednostem. Inteligenční testy nezohledňují např. fonologické dovednosti, které jsou, jak jsme si uvedli, považovány za klíčové dovednosti v procesu osvojování jazyka.

Dalším problémem je podle Sparkse (2006) srovnávání inteligenčního koeficientu a skóre v MLAT testu. Test cizojazyčné způsobilosti je stejně jako inteligenční test testem předpokladů (aptitude test). Neporovnáváme tak předpoklady k výkonu a výkon, ale **obecné předpoklady k učení se s předpoklady k učení se cizímu jazyku**.

Specifickou poruchu učení se cizímu jazyku nemůžeme definovat ani podle mezinárodní klasifikace **DSM-IV-TR** (in Sparks, 2006). První podmínka klasifikace specifických poruch učení vychází z rozdílového hlediska (rozdílové hledisko, viz výše). Druhou důležitou podmínkou k diagnóze poruchy je významné narušení **specifických školních dovedností** nebo **každodenních činností**, ve kterých se tato dovednost uplatňuje.

V otázce užívání cizího jazyka lze významné narušení ve vztahu k průměrné populaci jen těžko zhodnotit. „Průměrný“ člověk v obecné populaci zatím nepíše, nemluví plynně a ani nerozumí zcela cizímu jazyku. Problémy s cizím jazykem také nenarušují každodenní a běžné činnosti (Sparks, 2006). Umět cizí jazyk je výhodou pro profesní uplatnění, dále znalost cizích jazyků usnadňuje cestování, komunikaci s přáteli, které jsme v zahraničí získali, ale v běžném životě není člověk přímo vystaven potřebě používat cizí jazyk (např. v úředním styku), pokud žije a vyrůstá v jednom jazykovém prostředí. To však není v rozporu s tvrzením, že by se potřeba znalosti cizího jazyka stále nezvyšovala a nekladla také stále větší nároky na vzdělávání v této oblasti.

Posledním využívaným kritériem je použití **cizojazyčného testu** (především testu cizojazyčné způsobilosti MLAT) (Sparks, 2006). Použití jediného testu ke stanovení diagnózy však odporuje jedné z hlavních zásad psychologické diagnostiky, která má být „komplexní a integrující“ (in Vágnerová, Klégrová, 2008, s. 15).

Na závěr můžeme shrnout, že problematika specifických poruch učení v procesu osvojování cizího jazyka je značně nepřehledná. Z velké části můžeme tuto situaci přičítat samotnému konceptu specifických poruch učení.

Na základě uvedených výzkumů můžeme shrnout několik základních údajů.

Úspěšní a neúspěšní žáci se v procesu osvojování cizího jazyka liší ve fonologicko-ortografických a syntaktických dovednostech v mateřském jazyce a celkovou cizojazyčnou způsobilostí.

U žáků se specifickými poruchami učení a „hůře prospívajícími“ žáky v cizím jazyce nebyly prokázány rozdíly v kognitivních dovednostech (IQ), jazykových dovednostech v mateřském jazyce ani celkové cizojazyčné způsobilosti. Žáci se specifickými poruchami učení a „hůře prospívající“ žáci dosahují po dvou letech v cizím jazyce podobné úrovně.

Musíme však připomenout, že výzkumy byly realizované především ve Spojených státech a se studenty středních a vysokých škol. Zda platí tato zjištění i pro mladší věkovou kategorii žáků i jiné jazykové systémy zůstává otázkou.

5. CIZOJAZYČNÁ ZPŮSOBILOST ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

V posledních letech se zájem o problematiku **žáků se specifickými poruchami učení v procesu osvojování cizího jazyka v České republice výrazně zvyšuje**. Snaha o pochopení této problematiky přichází ze strany učitelů cizích jazyků a speciálních pedagogů. Na základě svých osobních a často dlouholetých zkušeností se žáky se specifickými poruchami učení **popisují časté obtíže** těchto dětí ve výuce cizích jazyků a představují nejosvědčenější způsoby práce a pomůcky (Nečasová, Podhajska, 2000/2001, Lenochová, 1999). Tématu výuky cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení se věnují i diplomové práce (Špačková, 2002; Matuchová, 2010) a v posledních letech se organizují i kurzy pro učitele cizích jazyků (např. Zelinková⁶; Kelly⁷). Problematika **kognitivních podkladů uvedených obtíží** je však v těchto příspěvcích řešena spíše okrajově, a to na základě úvah a domněnek nebo se opírá o zahraniční výzkumy.

Jak jsme již uvedli v úvodu, problematika **cizojazyčné způsobilosti** u nás byla podrobněji zkoumána naposledy v 80. letech minulého století, kdy se autoři Gavora a Malíková (1981), snažili sestavit Test cizojazyčných schopností pro žáky základních škol. Z tohoto období také pochází zatím u nás **jediný publikovaný test cizojazyčné způsobilosti** Prognosticko-diagnostický test cizojazyčných schopností (Malíková, 1989), určený k výběru žáků pro třídy s rozšířenou výukou cizího jazyka. V posledních letech se problematika cizojazyčných schopností vrací do odborné literatury ve formě teoretických úvah (viz Pýchová, 1998; Lojová, 2009/2010).

Jelikož u nás dosud nebyl realizován žádný výzkum, který by se věnoval **problematice cizojazyčných schopností u žáků se specifickými poruchami učení** a protože se jedná o poměrně široké téma, zúžili jsme oblast zájmu na identifikaci úrovně a vývoje cizojazyčných schopností žáků se specifickými poruchami učení ve srovnání s intaktní populací během prvního roku výuky na základní škole. Domníváme se, že pokud chceme těmto žákům v procesu osvojování cizího jazyka pomoci, musíme začít právě v začátcích tohoto procesu. Počáteční nezdary mohou negativně ovlivnit žákův přístup a postoj k výuce cizího jazyka po zbytek školní docházky.

V souvislosti s řešením praktických problémů výuky cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení se objevuje řada otázek. Pro svou práci jsme si je rozdělili do čtyř oblastí.

⁶ www.dyscentrum.org

⁷ www.anglictinaexpres.cz

1. První oblast se týká **cizojazyčné způsobilosti** a jejích složek u žáků se specifickými poruchami učení. Cílem bylo zjistit, jaký je profil cizojazyčné způsobilosti a které její složky jsou u žáků se specifickými poruchami učení v porovnání se srovnávací skupinou nejslabší. Budeme-li lépe znát oslabení v této oblasti u žáků se specifickými poruchami učení, budeme také více schopni tuto oblast podpořit cílenými intervencemi. Učitelé cizího jazyka tak mohou významně přispět k rozvoji složek, které jsou pro výuku cizího jazyka stěžejní.

Zahraniční výzkumy, sice nejsou jednoznačné, ale ve většině případů se shodují, že žáci/studenti se specifickými poruchami učení dosahují ve srovnání s intaktní populací v testech cizojazyčné způsobilosti **výrazně horších výsledků**. Horších výsledků dosahují jak v celkovém skóre, tak dílčích subtestech (1987 Gajar in Ganschow a kol., 1991; Ganschow a kol., 1991).

Ve shodě s uvedenými výzkumy jsme v této oblasti stanovili dvě hypotézy:

H1 Cizojazyčná způsobilost žáků se specifickými poruchami učení je statisticky významně horší než cizojazyčné způsobilosti žáků srovnávací skupiny.

H2 Dílčí cizojazyčné schopnosti jsou statisticky významně horší než dílčí cizojazyčné schopnosti žáků srovnávací skupiny.

Jak jsme uvedli, uvedené výzkumy dokládají tato tvrzení pro respondenty na středních a vysokých školách. Je však velmi pravděpodobné, že se cizojazyčné schopnosti s věkem spíše rozvíjejí, naopak proto u žáků mladšího školního věku očekáváme, že oslabení cizojazyčných schopností bude ještě více signifikantní.

2. Druhá oblast otázek je zaměřena na problematiku **nabývání jazykových rovin v cizím jazyce**. Ve shodě s hypotézou deficitu fonologických reprezentací (Snowling, 2001) a hypotézou odlišného lingvistického kódování se ukazuje (Sparks, Ganschow, 1991), že se projevy specifických poruch učení ani v procesu osvojování cizího jazyka **neomezují pouze na problém se čtením** (Sparks, Ganschow, 1993; Hu, 2003; Williams, Lovatt, 2003), ale že ovlivňují **fonologickou, syntaktickou i sémantickou rovinu cizího jazyka**.

Hlavním cílem této deskriptivní části výzkumu bylo na základě kvalitativní analýzy chyb proniknout do utváření procedurálních znalostí cizího jazyka a **konkretizovat procesy používané ke zpracování a učení se cizímu jazyku**. Zajímalo nás, s jakými obtížemi se budeme u žáků se specifickými poruchami učení setkávat v rovině fonologické, syntaktické a sémantické a jakých chyb se budou dopouštět. Dále nás zajímalo, zda se chyby žáků se specifickými poruchami učení v tomto testu liší od chyb běžných žáků a zda poukáže kvalitativní analýza

chyb ještě na výraznější oslabení dílčích cizojazyčných schopností žáků se specifickými poruchami učení. Stanovili jsme tyto výzkumné otázky:

VO1 Jaké typy chyb převládají v úlohách zaměřených na nabývání fonologické, syntaktické a sémantické roviny cizího jazyka?

VO2 Liší se chyby žáků se specifickými poruchami učení od chyb žáků srovnávací skupiny?

Domníváme se, že odpovědi na uvedené otázky mohou pomoci nejen konkretizovat obtíže v nabývání jednotlivých rovin cizího jazyka, ale také nastínit možné způsoby práce s žáky se specifickými poruchami učení v hodinách cizího jazyka.

3. Třetí oblast se vztahovala k porovnání cizojazyčné způsobilosti a dílčích cizojazyčných schopností s **prospěchem v cizím jazyce**. Zajímalo nás, zda v tomto porovnání hraje důležitější roli celková cizojazyčná způsobilost nebo spíše některé dílčí cizojazyčné schopnosti a zda se u skupiny žáků se specifickými poruchami učení a srovnávací skupiny tyto skutečnosti liší.

Jak opakovaně ve svých výzkumech uvádějí Ganschowová a Sparks (in Ganschow a kol., 1998), studenti s **lepším prospěchem** vykazují signifikantně **vyšší úroveň cizojazyčné způsobilosti**. Výzkumy dokládají, že „hůře“ prospívající studenti v cizím jazyce dosahují horších výsledků nejen v celkovém skóre cizojazyčných schopností, ale také ve všech dílčích cizojazyčných schopnostech (Ganschow a kol., 1991).

Za rozhodující pro míru úspěchu v procesu osvojování cizího jazyka bývá často pokládána spíše než úroveň dílčích cizojazyčných schopností úroveň celkové cizojazyčné způsobilosti (1981 Wesche a kol. in Ganschow a kol., 1991).

Pro tuto oblast jsme stanovili hypotézy:

H3 Prospěch v cizím jazyce statisticky významně záporně koreluje s úrovní cizojazyčné způsobilosti i dílčích cizojazyčných schopností žáků.

H4 Celková cizojazyčná způsobilost má větší vliv na míru osvojení cizího jazyka než dílčí specifické schopnosti.

Ověření úzkého vztahu mezi prospěchem a cizojazyčnou způsobilostí bylo pro tento výzkum klíčové. Dokládá totiž význam jazykových dovedností na proces osvojování cizího jazyka.

4. Ve čtvrté oblasti byl výzkum zaměřen na problematiku osvojování cizího jazyka pouze u žáků se specifickými poruchami učení. Byly porovnávány **jazykové a čtenářské dovednosti**

v mateřském jazyce a cizojazyčná způsobilost s prospěchem v cizím jazyce. Zajímalo nás, v jaké míře jsou obtíže v mateřském jazyce spojeny s problémy v jazyce cizím.

Sparks a kol. (1998) se domnívají, že dovednosti v mateřském jazyce slouží jako základ pro učení se cizímu jazyku. Z tohoto předpokladu vychází také **hypotéza odlišného⁸ lingvistického kódování** (linguistic coding deficit hypothesis). Upozorňuje na význam **fonologicko-ortografické a syntaktické** roviny jazyka, jejíž oslabení ovlivňuje vývoj jazykových dovedností jak v mateřském, tak cizím jazyce (Ganschow a kol., 1991). Výzkumy ukazují, že největší negativní dopad na učení se cizímu jazyku má **fonologický deficit**. Studenti vysokých škol, kteří nebyli schopni dokončit kurz už v prvním semestru, byli právě studenti s fonologickými deficity. Studenti se syntaktickým nebo sémantickým deficitem byli neúspěšnější v daleko menší míře.

Domníváme se, že i přes odlišný věk respondentů i odlišný mateřský jazyk výsledky našeho výzkumu potvrdí v souladu s hypotézou odlišného lingvistického kódování následující hypotézy:

H5 Fonologické a syntaktické dovednosti v mateřském jazyce statisticky významně kladně korelují s cizojazyčnou způsobilostí.

H6 Sémantické dovednosti v mateřském jazyce statisticky významně nekorelují s cizojazyčnou způsobilostí.

H7 Fonologické dovednosti v mateřském jazyce statisticky významně kladně korelují se všemi cizojazyčnými schopnostmi.

H8 Žáci se specifickými poruchami učení s horším prospěchem v cizím jazyce jsou statisticky významně horší v cizojazyčné způsobilosti, fonologických a syntaktických dovednostech v mateřském jazyce, než žáci se specifickými poruchami učení s dobrým prospěchem.

Otázku vztahu jazykových dovedností v mateřském jazyce a úrovní osvojení cizího jazyka považujeme za velmi důležitou. Jak Sparks a Ganschow (1993) připouštějí, setkává se učitel cizího jazyka s celou řadou žáků, kteří selhávají z nejrůznějších důvodů např. nízká motivace nebo obecně slabší studijní předpoklady. Jak však naznačují výzkumy, velké množství studentů selhávajících v procesu osvojování cizího jazyka vykazuje obtíže v lingvistickém kódování mateřského jazyka. Učitelé cizích jazyků by si měli být této možnosti vědomi.

⁸ Původní název zněl hypotéza **deficitního** lingvistického kódování (linguistic deficit coding hypothesis (podrobněji viz kapitola 4).

Prezentovaný empirický výzkum si kladl jako hlavní cíl potvrzení uvedených hypotéz a hledání odpovědí na výše formulované otázky. Očekávali jsme pro všechny hypotézy alespoň 5% hladinu významnosti rozdílů mezi sledovanými skupinami.

6. METODIKA PRÁCE

6.1 Realizace výzkumu

Výzkum byl realizován na **třech státních základních školách na Praze 8 a 9**. Údaje byly získávány ve čtvrtých třídách na začátku a na konci školního roku 2005/2006.

Na základě rozhovoru s učiteli jsme do výzkumu zařadili pouze děti z jednojazyčného českého prostředí, u kterých nebyly diagnostikovány smyslové vady ani neurologické poruchy. Žáci byli rozděleni do dvou skupin: srovnávací skupina (S) a skupina žáků se specifickými poruchami učení (SPU). Jelikož však u dvou žáků se specifickými poruchami učení upozornili učitelé na pravděpodobné výrazné kognitivní oslabení, byly celé skupině žáků se specifickými poruchami učení zadány Barevné progresivní matice (Ferjenčík, 1984). Po převodu na standardní skóre byl výkon obou žáků nižší o jednu směrodatnou odchylku, proto byli vyřazeni ze zkoumané skupiny a jejich výsledky nebyly dále zpracovávány.

V **první fázi výzkumu**, která proběhla v měsíci říjnu a listopadu, byl oběma skupinám žáků zadán test cizojazyčné způsobilosti (Malíková, 1989). Skupině žáků se specifickými poruchami učení byly dále zadány testy dílčích jazykových dovedností v mateřském jazyce a testy školních dovedností.

V **druhé fázi výzkumu**, která proběhla v červnu téhož školního roku, byl oběma skupinám žáků opět zadán test cizojazyčné způsobilosti (Malíková, 1989). U obou skupin byl zaznamenán prospěch z českého i cizího jazyka v polovině i na konci školního roku.

První fáze výzkumu (2005) se zúčastnilo 57 žáků, druhé fáze výzkumu (2006) 54 žáků.

6.2 Popis vzorku

6.2.1 Skupina žáků se specifickými poruchami učení

Oběma fázemi testování prošlo 27 žáků se specifickými poruchami učení diagnostikovaných Pedagogicko-psychologickými poradnami převážně na Praze 8 a 9. Protože je známo, že diagnóza specifických poruch učení může být přidělena i na základě **subjektivních kritérií** (Mertin, Kucharská, 2007) a protože nebylo možné provést celou kontrolní diagnostiku specifických poruch učení, snažili jsme se alespoň přidělené diagnózy specifických poruch učení

prověřit **kontrolními kritérii**: žák musel dosáhnout alespoň ve dvou zadávaných testech jazykových a školních dovedností v mateřském jazyce (viz následující kapitola) výkonu pod pásmem běžného průměru o jednu směrodatnou odchylku. Výsledky tohoto kritériálního hodnocení jsou uvedeny v příloze č.3.

Na základě stanoveného postupu jsme museli ze skupiny vyloučit 1 žáka. Skupinu žáků se specifickými poruchami učení nakonec tvořilo **26 žáků** (9 dívek a 17 chlapců). 6 z těchto žáků bylo zařazeno ve specializované třídě pro žáky se specifickými poruchami učení. Ostatní žáci byli integrováni do pěti běžných tříd. 7 z těchto integrovaných žáků docházelo pravidelně dvakrát týdně na hodiny čtení k speciálnímu pedagogovi. Jejich průměrný věk k říjnu 2005 byl 10,6 let. V průměru je tato skupina o půl roku starší než srovnávací skupina. Průměrný vyšší věk souvisí s projevy specifických poruch učení v předškolním věku a v období nástupu do 1. třídy. Těmto dětem bývá často z důvodu opoždění vývoje kognitivních i afektivních procesů doporučován odklad školní docházky.

Základní údaje o skupině žáků se specifickými poruchami učení shrnuje příloha č.1.

6.2.2 Srovnávací skupina

Obou fází výzkumu se zúčastnilo 27 žáků docházejících do tří čtvrtých tříd jedné základní školy na Praze 9. Kvůli stejnému počtu respondentů se skupinou žáků se specifickými poruchami učení jsme vyřadili ze zpracovávání údajů jednoho žáka. Jednalo se o žáka, který během roku ve výuce nejvíce chyběl.

Skupinu žáků bez poruch učení tvořilo 14 dívek a 12 chlapců. Učitelé uvedli, že žádný z těchto žáků nebyl v péči Pedagogicko-psychologické poradny nebo jiného odborného pracoviště kvůli smyslovým vadám, neurologickým nebo kognitivním poruchám. Průměrný věk žáků byl v této skupině v říjnu 2005 10 let. Základní údaje o skupině jsou shrnuty v příloze č.2.

6.3 Použité metody

6.3.1 Prognosticko- diagnostický test cizojazyčných schopností žáka

Prognosticko-diagnostický test cizojazyčných schopností žáka sestavila a vydala v roce 1989 na základě sedmiletého výzkumu M. Malíková. Jedná se o nástroj, který se běžně v klinické, školské ani poradenské praxi bohužel nepoužívá a není ani v současné nabídce

diagnostických materiálů Psychodiagnostiky. Nebyly také dohledány jakékoli literární zdroje, které by mapovaly výzkumné využití testu.

Test byl vytvořen na základě potřeby existence prognostického prostředku k identifikaci a kvantitativnímu popisu cizojazyčných schopností žáků, který by sloužil jako podklad pro výběr žáků do tříd s rozšířenou výukou cizích jazyků. Byl sestaven pro žáky druhých tříd⁹, jejichž průměrný prospěch nebyl horší než 1,5. Test zjišťuje učenlivost a schopnost učit se cizí jazyky. Zvažovali jsme, zda je možné tohoto testu využívat i v době zahájení výuky cizího jazyka, tedy u starších dětí. Jak se později ukázalo, ještě ve 4. ročníku má test výpovědní hodnotu, neboť ani v rámci běžné populace není dosaženo plného splnění všech položek v testu.

Autorka testu označuje jako tři základní klíčové cizojazyčné schopnosti: **vlastnost myšlení, paměti a sluchového vnímání**, tedy schopnosti, které vstupují do výuky cizího jazyka a předurčují její úspěšnost. Test byl vyvíjen v letech 1980 až 1986 a má celkem 50 úloh. Je možné ho zadávat hromadně i individuálně. Existují dvě paralelní formy testu.

Test tvoří pět subtestů:

1. Eskymácká slova (subtest označovaný jako **vizuální paměť**). Probandi se během 6 minut samostatně učí pojmenovat 6 obrázků v cizím jazyce. V retenčním čase je jim předložen podnět ve formě obrázku a žádá se písemné přiřazení pojmu s ním původně spojeným. Tento subtest měří vizuální, verbální a párovo-asociativní paměť.
2. Indiánská čísla (**auditivní paměť**). Na základě auditivního vjemu se žáci učí čísla (1-4 a 10) a poté jejich kombinace. Po hromadném učení se žákům prezentuje 12 čísel v cizím/umělém jazyce. Žáci k nim mají přiřadit čísla. Pracovní čas je 3 minuty. Subtest měří auditivní, logickou a krátkodobou paměť.
3. Přízvučné slabiky (**přízvuk**). Žáci mají v testovacím sešitě označit přízvučnou slabiku u čtyřslabičných slov s nepravidelným přízvukem v neznámém jazyce. Subtest prověřuje percepční a diskriminační citlivost sluchu a kvalitu bezprostřední sensorické auditivní paměti.

⁹ Poznámka: V době vytváření testu se jednalo o vyhledání zvláště nadaných dětí z hlediska cizojazyčných schopností. Třídy s rozšířenou výukou cizího jazyka patří mezi jednu z forem vnější diferenciaci. V porevolučním období se stále rozšiřovaly nabídky škol na zařazení žáka do třídy s rozšířenou výukou cizího jazyka a pravděpodobně přestal být důležitý výběr žáků. Že se test v současné době při vyhledávání jazykově nadaných žáků nepoužívá možná souvisí i s tím, že jednak je těchto tříd více než v minulosti a jednak se důležitost výuky cizího jazyka připisuje všem žákům. O tom svědčí i fakt, že se začátek výuky angličtiny jakožto prvního povinného cizího jazyka posunul do třetí třídy ZŠ (od školního roku 2006/2007).

4. Melodie věty (**melodie**). Stimulem jsou krátké věty v cizím/umělém jazyce vyslovované se stoupající, klesající a rovnou větinou melodií. Melodii vět zaznamenávají žáci šipkou do testovacího sešitu. Subtest měří citlivost sluchu na postihování typů intonace.

5. **Gramatika**. Žáci po krátkém zácvičku realizují gramatické operace na cizojazyčném materiálu. Subtest měří schopnost identifikace forem gramatických jevů, zevšeobecnění, logické a abstraktní myšlení.

Prognosticko-diagnostického testu cizojazyčných schopností žáka bylo využito jako **testu cizojazyčné způsobilosti** – tzn. k získání údajů o předpokladech k úspěšnému osvojení cizího jazyka. Na základě výkonu v testu je možné odhadnout, jak rychle a jak snadno se bude jedinec cizí jazyk učit (Malíková, 1989). Protože je v literatuře mnohokrát zmiňováno, že žáci se specifickými poruchami učení se hůře učí cizím jazykům, je možné očekávat horší výkon v tomto testu.

Kromě zjištění úrovně celkové cizojazyčné způsobilosti byl Prognosticko-diagnostický test cizojazyčných schopností žáka využit k diagnostice aktuální úrovně **dílčích cizojazyčných schopností**. Jak uvádí sama Malíková (1989), je zjištění profilu cizojazyčných schopností žáka pro proces osvojování cizího jazyka neméně důležité. Jak se ukazuje, žáci mohou mít i přes stejné celkové skóre různé rozložení dílčích cizojazyčných schopností a mohou tak vyžadovat odlišný individuální přístup (procvičování, posilňování a rozvíjení jiné z dílčích schopností). I u žáků se specifickými poruchami učení lze očekávat různé rozložení dílčích cizojazyčných schopností a povědomí o nich může učiteli naznačit i potřebné kompenzační přístupy k němu.

Malíková (1989) při popisu jednotlivých subtestů uvádí, které cizojazyčné schopnosti měří, a jednotlivé subtesty podle dílčích schopností označuje (viz označení subtestů v závorce). Vzhledem k tomu, že se ve výzkumu zabýváme cizojazyčnými schopnostmi, budeme nadále používat toto označení subtestů. Stejně jako autorka testu jsme si však vědomi, že na základě výkonu v konkrétním subtestu můžeme usuzovat zpravidla na více dílčích schopností. Tak např. u výkonu v subtestu „čísla“, kde se probandi učí na základě poslechu čísla a jejich kombinace, můžeme usuzovat na paměťové schopnosti, ale i schopnosti fonologické a úroveň logického myšlení.

Prognosticko-diagnostického testu cizojazyčných schopností žáka bylo také použito k popisu **nabývání jednotlivých rovin cizího jazyka**, kterému jsme se věnovali v kapitole č. 7.2. Tento přístup Malíková (1989) nepoužívá, jedná se o nový návrh práce s testem, ve shodě s nově uplatňovaným fonologickým modelem dyslexie. Analýza subtestu „vizuální“ a „auditivní paměť“ umožňuje popsat nabývání slovníku (sémantické úrovně jazyka v cizí řeči), subtesty

„přízvuk“ a „melodie“ fonologickou úroveň cizího jazyka a „gramatika“ syntaktické složky cizího jazyka.

6.3.2 Testy jazykových a školních dovedností v mateřském jazyce

Testy jazykových a školních dovedností byly zadány skupině žáků se speciálními poruchami učení v první fázi výzkumu. Baterie zadaných testů obsahovala testy fonologických dovedností, sémantických a syntaktických dovedností. Ze školních dovedností byly zadány testy čtení a psaní. Testování probíhalo vždy v čase dopolední výuky. Část testů byla zadávána skupinově, část individuálně.

Abychom co nejméně omezili vliv pořadí testů na výkon žáků, vytvořili jsme dvě varianty pořadí pro testy zadávané hromadně a tři varianty pořadí testů pro individuální zadání – viz následující přehled č. 1.

Přehled č. 1: Varianty pořadí zadávaných testů jazykových a čtenářských dovedností

Skupinově zadávané testy		Individuálně zadávané testy	
Varianta A	Diktát, Přepis	Varianta A	Latyš
	Čtení s porozuměním		Krtek
	Psaní pseudoslov		Elize hlásek
Varianta B	Psaní pseudoslov	Varianta B	Čtení pseudoslov
	Čtení s porozuměním		Elize hlásek
	Diktát, Přepis		Čtení pseudoslov
		Varianta C	Krtek
			Latyš
			Krtek
			Čtení pseudoslov
			Elize hlásek
			Latyš

6.3.2.1 Testy fonologických dovedností

Všechny testy fonologických dovedností pochází z Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ (Caravolas, Volín, 2005).

6.3.2.1.1 Čtení pseudoslov

V testu Čtení pseudoslov je žák požádán, aby přečetl co nejrychleji a co nejlépe předložená vymyšlená slova.

Výkon v testu poskytuje obraz o čtenářských dovednostech dítěte. Konkrétně měří schopnost dekódovat ve směru grafém – foném. Díky tomu, že jsou jako testovací stimuly

předkládána pseudoslova, nemůže žák použít ani sémantickou ani globální grafickou oporu. Žák je tak nucen spoléhat výhradně na schopnost fonologické syntézy.

Na vážné potíže v oblasti fonologického zpracování slov, ukazuje nepřesné a navíc pomalé dekodování. U testu proto zaznamenáváme, jak přesnost, tak celkovou rychlost dekodování (Caravolas, Volín, 2005).

6.3.2.1.2 Psaní pseudoslov

Úkolem žáka v testu Psaní pseudoslov je zapisovat diktovaná pseudoslova. Žák je má zapsat tak, jak si myslí, že by se mohla psát. Každé ze slov se třikrát zopakuje pomalým tempem, ale bez zjednodušování (bez hyperartikulace, krácení samohlásek apod.).

Test slouží k měření fonologického dekodování. Odráží úroveň fonologické analýzy. Žák musí slovo rozložit na fonémy a zapsat je odpovídajícími grafémy. Důležitou roli zde sehrává také krátkodobá paměť, jelikož žák musí být schopen udržet nové slovo v paměti dostatečně dlouho, aby ho mohl analyzovat.

U tohoto testu zaznamenáváme dva typy skóre. První skóre „celek“ udává počet správně napsaných pseudoslov a odráží tak schopnost vytvořit fonologicky přijatelný celek diktovaného slova, druhé skóre „grafém“ zachycuje míru odchýlení od fonologicky přijatelného skóre. Nízké skóre převodu jednotlivých fonémů na grafémy (skóre „grafém“) poukazuje na vážné problémy s fonologickým zpracováním podnětů (Caravolas, Volín, 2005).

6.3.2.1.3 Elize hlásek

V testu Elize hlásek má proband za úkol zopakovat pseudoslovo a po té dané slovo říci tak, že vypustí určitou hlásku podle instrukcí (druhou nebo předposlední). Např. *pruš* bez druhé hlásky je *puš*.

Elize hlásek je jedním ze dvou testů fonemického povědomí, který byl standardizován pro naši populaci žáků 2. až 5. tříd. Test podává představu o úrovni fonemického uvědomění, které, jak jsme uvedli v teoretické části, odráží schopnost vědomě manipulovat se zvukovou stránkou řeči na úrovni fonémů.

V testu zaznamenáváme správné odpovědi, ale také čas. Žáci s obtížemi ve fonemickém uvědomování mohou s věkem získat dobrý stupeň přesnosti, ale jejich rychlost při řešení úkolu zůstává nižší (Caravolas, Volín, 2005).

6.3.2.2 Test syntaktických dovedností

6.3.2.2.1 Diktát

Ve výzkumu jsme použili Diktát pro žáky 4. tříd (Novák, 2002). Žák zapisuje nejprve diktovaná slova, po té věty.

Díky speciálně vybraným větám a slovům můžeme usuzovat na míru osvojení pravidel. Výkon je však ovlivněn i fonologickými dovednostmi. Více než 10 % chybně zapsaných slov je považováno za sociálně neúnosnou frekvenci chyb.

6.3.2.3 Test sémantického porozumění

6.3.2.3.1 Čtení s porozuměním

Test čtení s porozuměním je součástí Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ (Caravolas, Volín, 2005). Proband doplňuje slova do vět, přičemž si vybírá ze čtyř navržených možností. Test je časově omezen 7 minutami a může se zadávat skupinově.

U testu zaznamenáváme dvě skóre. „Skóre 1“ vyjadřuje počet správně doplněných slov do vět a poskytuje tak odhad obecné čtenářské úrovně. „Skóre 2“, které udává poměr správných odpovědí vůči počtu všech řešených položek, odráží přesněji míru porozumění.

Porozumět čtenému však nezávisí jenom na míře zvládnutí techniky čtení. Závisí také na zapamatování přečteného i jeho myšlenkovém zpracování – tj. na úrovni verbální inteligence (Vágnerová, 2001). Na základě míry porozumění textu tak lze usuzovat na úroveň sémantických dovedností jazyka.

6.3.2.4 Čtenářské dovednosti

6.3.2.4.1 Krtek

Jedná se o článek, který je součástí Zkoušky čtení, jejichž autory jsou Matějček, Šturma, Vágnerová, Žlab (1992). Byl standardizován pro žáky 2. až 6. tříd. Jak autoři shrnují, zkouška je určena k hodnocení čtenářské vyspělosti. Za nejspolehlivější měřítko celkové vyspělosti čtení považují autoři rychlost čtení.

Žák je požádán, aby četl co nejlépe a nejrychleji daný text. Test je časově omezen na tři minuty. Počty správně přečtených slov se udávají po minutách. Dále se hodnotí stupeň vývoje čtenářských dovedností, kvalita čtenářských chyb, stupeň porozumění čtenému textu

a průvodní projevy dítěte při čtení. To vše slouží k zpřesnění diagnostického postupu při hodnocení úrovně čtení.

Ve výzkumu jsme pracovali s počtem správně přečtených slov za první minutu. Jak uvádějí autoři, je nejspolehlivějším měřítkem celkové vyspělosti čtení.

6.3.2.4.2 Latyš

Jedná se o další test ze souboru Zkoušky čtení (Matějček, Šturma, Vágnerová, Žlab, 1992). Jedná se o text ve „vymyšleném jazyce“ který má však vnější ráz českého textu. Hlásková skladba, délka slov i interpunkce odpovídají svou podobou českému jazyku.

Díky využití pseudoslov omezuje tento test využití kompenzačních strategií při čtení – předjímaní pomocí porozumění textu. Pomáhá lépe měřit schopnost dekódovat. Pro výzkum jsme jako u článku Krtek použili počet správně přečtených slov za 1. minutu.

6.3.2.5 Pisatelské dovednosti

6.3.2.5.1 Přepis

Ve výzkumu jsme použili testu Přepis pro žáky 4. tříd ze souboru speciálních zkoušek – Diagnostika vývojových poruch učení (Novák, 1994).

Žák má za úkol přepsat věty v tiskacím písmu. Podobně jako v testu Diktát, za sociálně neúnosnou frekvenci chyb se považuje více než 10 % chyb.

6.3.3 Barevné progresivní matice

Žákům se specifickými poruchami učení byly zadány Ravenovy barevné progresivní matice (Ferjenčík, 1984). Tento test byl vybrán jako skupinově využitelný test ke stanovení obecné inteligence, který by z výzkumného vzorku vyloučil jedince s podprůměrnou inteligencí.

Barevné progresivní matice jsou určené pro děti od 5 do 11 let a jsou považovány za typ testu více závislého na vrozených dispozicích. Základním předpokladem úspěšného řešení testu je pochopení vztahů mezi prvky matice (Krejčířová, 2001).

6.3.4 Prospěch z cizího jazyka

V rámci výzkumu byly získávány údaje o prospěchu z cizího jazyka v pololetí a na konci školního roku. Prospěchu z cizího jazyka bylo použito jako míry úspěšnosti v osvojování cizího jazyka.

7. VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

7.1 Cizojazyčná způsobilost a dílčí cizojazyčné schopnosti

V úvodu této kapitoly si nejprve představíme základní data získaná výzkumem, vztahující se k výzkumnému okruhu č.1 : **cizojazyčná způsobilost a její složky u žáků se specifickými poruchami učení**. Cílem výzkumného šetření bylo za pomoci Prognosticko-diagnostického testu cizojazyčných schopností žáků M. Malíkové (1989) zjistit, jaký je profil cizojazyčné způsobilosti a které její složky jsou u žáků se specifickými poruchami učení v porovnání se srovnávací skupinou nejslabší.

Jak jsme již uvedli, vycházíme z celkového hrubého skóre a hrubých skóre dílčích subtestů Prognosticko-diagnostického testu cizojazyčných schopností od M. Malíkové (1989). Pro větší přehlednost jsme získané údaje zpracovali nejprve do tabulky č.4 a grafu č.1.

V tabulce č. 4 jsme pro obě skupiny i obě zadání testu zaznamenali průměrné hrubé skóre (\bar{X}), směrodatnou odchylku (SO) a procentuální úspěšnost (%) jak v celém testu, tak jeho subtestech. Místo označení subtestů uvádíme v tabulce konkrétní cizojazyčné schopnosti, které jednotlivé subtesty měří (viz podrobněji kapitola č. 6).

Výkony jednotlivých žáků jsou přiloženy v příloze č. 4 a 5.

Tabulka č.4: Profil cizojazyčných schopností vyjádřený procentuální úspěšností v jednotlivých subtestech a celkovém skóre T225

T225	S (N=26)						SPU (N=26)					
	začátek šk.roku			konec šk.roku			začátek šk.roku			konec šk. roku		
	\bar{X}	SO	%	\bar{X}	SO	%	\bar{X}	SO	%	\bar{X}	SO	%
PV	9,1	5,2	50,6	14,2	3,9	78,9	4,4	4,2	24,4	9,1	4,9	50,6
PA	9,3	3,0	77,5	10,3	2,5	85,8	5,5	4,0	45,8	5,7	4,1	47,5
P	8,7	1,7	87,0	9,7	0,7	97,0	8,0	2,4	80,0	8,9	1,6	89,0
M	9,1	1,3	91,0	9,5	1,3	95,0	6,0	2,8	60,0	8,6	1,6	86,0
G	11,1	6,0	55,0	15,7	5,4	78,5	6,9	6,5	34,5	13,8	5,5	67,5
CJZ	47,2	11,5	67,4	59,4	8,9	85,0	30,8	14,9	44,0	45,8	13,6	65,4

Poznámka:

T225 Prognosticko-diagnostický test cizojazyčných schopností (Malíková, 1989)

CJZ – cizojazyčná způsobilost

PV – paměť vizuální

PA – paměť auditivní

P–přízvuk

M –melodie

G–gramatika

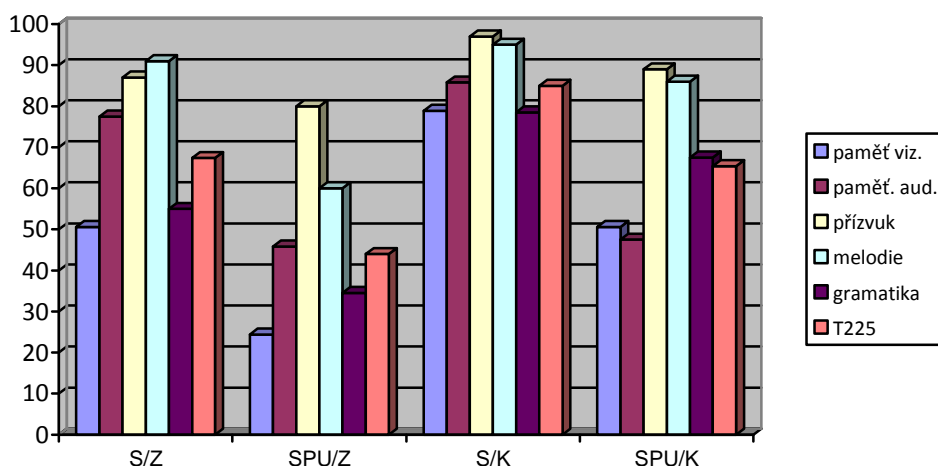
S– srovnávací skupina

SPU – skupina žáků se specifickými poruchami učení

% - procentuální úspěšnost

\bar{X} – aritmetický průměr, SO – směrodatná odchylka

Graf č. 1: Rozložení cizojazyčných schopností v jednotlivých skupinách



Poznámka:

S – srovnávací skupina

SPU – skupina žáků se specifickými poruchami učení

Z/K – začátek/konec školního roku

T225 Prognosticko-diagnostický test cizojazyčných schopností (Malíková, 1989)

V první etapě výzkumu, jak je z tabulky č.4 i grafu č. 1 patrné, podávají žáci ze **srovnávací skupiny** ve všech subtestech lepší výkony, než žáci se specifickými poruchami učení. Ukázalo se však, že jejich dílčí cizojazyčné schopnosti nejsou rovnoměrně rozloženy. Zatímco v úkolech zpracovávající auditivní podněty (přízvuk, melodie a auditivní paměť) dosahují přes 75% úspěšnosti, **v gramatice a vizuální paměti** přesahují jejich výkony lehce 50% hranici.

U žáků se specifickými poruchami učení vidíme **v první fázi výzkumu** oslabení v obou **paměťových schopnostech, ale i ve schopnosti gramatické indukce**. Ani v jednom z uvedených subtestů nepřesahují 50% úspěšnost.

V druhé fázi výzkumu, která byla realizována na konci školního roku, se výsledky žáků ze srovnávací skupiny celkově **zlepšily**. Výsledky v jednotlivých subtestech se oproti předchozí fázi vyrovnaly a v žádném subtestu nedosáhly průměrně horších výsledků než 78,6 %.

U skupiny žáků se specifickými poruchami učení došlo v druhé fázi výzkumu z pěti subtestů ve čtyřech subtestech ke zlepšení (v subtestu „vizuální paměť“ z 24,4 % na 50,6 %; v subtestu „přízvuk“ z 80 % na 89 %, v subtestu „melodie“ z 60 % na 86 % a v subtestu „gramatika“ z 34,5 % na 67,5%). Přesto jsou jejich celkové výsledky horší než výsledky žáků srovnávací skupiny.

V subtestech „vizuální paměti“ a „přízvuku“ se výsledky cizojazyčných schopností u skupiny žáků se specifickými poruchami učení v druhé fázi výzkumu přiblížily výsledkům kontrolní skupiny na začátku školního roku.

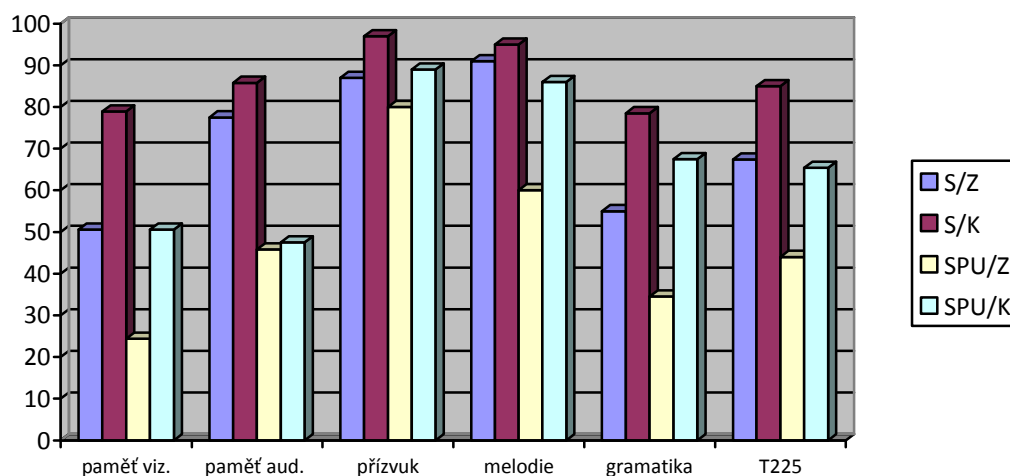
Na základě prvního seznámení se s daty můžeme shrnout, že žáci se specifickými poruchami učení podávají ve všech subtestech horší výsledky. Na konci školního roku se výkony v testu přiblížily výkonům kontrolní skupiny v polovině školního roku. Zdá se, že ačkoliv žáci se specifickými poruchami učení své vrstevníky do určité míry s půlročním zpožděním dohnali, neplatilo to o všech dovednostech. V subtestu auditivní paměti zaostali oproti srovnávací skupině i ve srovnání s výkonem na začátku školního roku.

Na podrobný popis výsledků v dílčích oblastech cizojazyčných schopností budou zaměřeny následující podkapitoly. Jedná se pouze o prezentaci dat, dosažené výsledky budou diskutovány v samostatné kapitole (č. 8). Pro názornější představu o výkonech v jednotlivých subtestech jsou v příloze č. 6 a č. 7 přiloženy kvartilové grafy.

7.1.1 Fonologické dovednosti

Dobré výkony v subtestu přízvuk a melodie umožňují konstatovat, že **fonologické dovednosti na úrovni prozodických faktorů cizí řeči** byly v obou skupinách dobře vyvinuty. V obou skupinách se jednalo o nejsilnější cizojazyčné schopnosti. Jak lze vyčíst z tabulky č. 4 (pro větší přehlednost jsme údaje zpracovali ještě do grafu č. 2), žáci z kontrolní skupiny dosáhli v těchto subtestech nad 85% úspěšnosti. Žáci se specifickými poruchami učení v první fázi výzkumu sice zaostali, a to konkrétně v schopnosti identifikovat melodii vět, ale jejich průměrný výkon se při druhém zadání blíží 90% úspěšnosti.

Graf č. 2: Úroveň cizojazyčných schopností v jednotlivých subtestech T225



Poznámka:

S – srovnávací skupina

SPU – skupina žáků se specifickými poruchami učení

Z/K – začátek/konec školního roku

T225 Prognosticko-diagnostický test cizojazyčných schopností (Malíková, 1989)

Výsledky v subtestech „přízvuk“ a „melodie“ na začátku školního roku naznačily, že **rozlišování intonace** je pro žáky se specifickými poruchami učení oproti žákům ze srovnávací skupiny složitější než označení **přízvuchné slabiky**. Je možné, že příčinou rozdílu nebyla odlišná míra schopností, ale použitý test. U identifikace přízvuku mohli žáci sledovat grafické zápisy slabik, kompenzovat tím své obtíže v rozlišování intonace a lépe se tak orientovat. Identifikovat melodii vět musí žáci bez vizuální podpory. Slyší větu a zakreslí šipku. Tento aspekt se pokusíme posoudit na základě kvalitativní analýzy.

7.1.2 Paměťové schopnosti

V oblasti **paměťových schopností** vidíme mezi oběma skupinami velké rozdíly, jak v auditivní, tak vizuální paměti.

Srovnávací skupina již v první fázi výzkumu podala velmi dobrý výkon v auditivní paměti a na konci školního roku se ještě zlepšila a dosáhla téměř stropních hodnot testu. Naopak, vizuální paměť u této skupiny je **nejslabší** dílčí cizojazyčnou schopností na začátku školního roku a **druhou nejslabší** na konci školního roku (viz tabulka č. 4).

U **žáků se specifickými poruchami učení** je v první fázi výzkumu poměr výsledků mezi paměťovými úlohami podobný jako u srovnávací skupiny. V druhé fázi výzkumu se výsledky

v subtestu vizuální a auditivní paměti vyrovnaly, ale zatímco došlo k zlepšení výsledků vizuální paměti, výsledky **auditivní paměti** zůstaly stejné. Jako jediná dílčí cizojazyčná schopnost **se vůbec nezlepšila**.

Zdá se, že alespoň z počátku procesu osvojování cizího jazyka si žáci z obou skupin lépe osvojují novou slovní zásobu na základě **auditivního podnětu**. Je však možné, že rozdílné výsledky v subtestech zaměřených na obě paměťové schopnosti jsou ovlivněny i odlišnými podmínkami stanovenými pro řešení daných úloh. Vybavování slov, která se učí vizuálně cestou, je testováno s retencí. U auditivní paměti se testuje hned po skončení zázvuku.

Na konci školního roku se ukázalo, že zatímco u srovnávací skupiny výsledky v subtestu auditivní a vizuální paměti stále poukazují na snadnější způsob osvojování slovní zásoby na základě auditivních podnětů, u žáků se specifickými poruchami učení oba způsoby osvojování slovní zásoby vedly k podobným výkonům.

7.1.3 Gramatická indukce

Poslední měřenou dílčí cizojazyčnou schopností byla schopnost **gramatické indukce**. U obou skupin šlo v první fázi výzkumu v pořadí o druhý nejméně úspěšný subtest (samozřejmě s rozdílnou procentuální úspěšností). Zatímco u srovnávací skupiny zůstal druhým nejméně úspěšným subtestem i v druhé fázi výzkumu, u žáků se specifickými poruchami učení došlo v tomto subtestu k výraznému zlepšení. Jak je patrné z grafu č. 2 i tabulky č. 4, byli žáci se specifickými poruchami učení schopni indukovat gramatická pravidla daleko úspěšněji než využívat paměťové schopnosti.

7.1.4 Statistické posouzení významnosti rozdílů

Nyní se zaměříme na potvrzení statisticky významných rozdílů v celkové cizojazyčné způsobilosti i dílčích cizojazyčných schopnostech. Použijeme testy pro srovnání dvou nezávislých souborů.

Aby bylo možno zhodnotit, zda jsou celková cizojazyčná způsobilost a její dílčí složky (cizojazyčné schopnosti) žáků se specifickými poruchami učení skupiny statisticky významně horší než u srovnávací skupiny, bylo nutné nejprve určit tvar rozdělení pro celkové skóre testu i dílčích subtestů. Tvar normálního rozdělení byl posuzován na základě použití Saphiro-Wilkova

testu normality. U většiny testů nebyla normalita potvrzena, proto byly obě skupiny porovnávány pomocí neparametrického **Mann-Whitneyova U-testu** pro dva nezávislé soubory.

Průměrné skóre (\bar{X}), směrodatná odchylka (SO) a vypočítaná hodnota významnosti p pro jednostranný test jsou zpracovány do tabulky č. 5.

Tabulka č.5: Porovnání cizojazyčné způsobilosti a dílčích cizojazyčných schopností měřených T225 na začátku školního roku

T225	S(N=26)		SPU(N=26)		hodnota významnosti p
	\bar{X}	SO	\bar{X}	SO	
paměť vizuální	9,12	5,19	4,38	4,17	0,001 **
paměť auditivní	9,27	2,99	5,50	4,02	0,000 ***
přízvuk	8,65	1,70	7,96	2,39	0,311
melodie	9,12	1,31	6,04	2,83	0,000 ***
gramatika	11,08	5,97	6,88	6,54	0,009 **
CJZ	47,23	11,49	30,76	14,89	0,000 ***

Poznámka:

T225 Prognosticko-diagnostický test cizojazyčných schopností (Malíková, 1989)

CJZ – cizojazyčná způsobilost

S – srovnávací skupina

SPU – skupina žáků se specifickými poruchami učení

\bar{X} – aritmetický průměr

SO – směrodatná odchylka

*$p < 0,05$ * ; $p < 0,01$ ** ; $p < 0,001$ ****

Výsledky ukázaly **statisticky významně horší výkony žáků se specifickými poruchami učení** na 5% hladině významnosti, jak v celkové cizojazyčné způsobilosti, tak ve většině dílčích cizojazyčných schopností. Jak lze vyčíst z tabulky, nejvíce se obě skupiny lišily ve schopnosti identifikovat větnou melodii a ve schopnosti zapamatovat si názvy čísel na základě ústního podání (paměť auditivní). Obě skupiny se nelišily ve schopnosti identifikovat přízvuk.

Pokud sledujeme výkony měřené v Prognosticko-diagnostickém testu cizojazyčných schopností o půl roku později (v červnu 2006), zjistíme v rámci jednotlivých skupin i mezi skupinami rozdíly v subtestech.

TABULKA Č. 6: Porovnání cizojazyčné způsobilosti a dílčích cizojazyčných schopností měřených T225 na konci školního roku

T225	S(N=26)		SPU(N=26)		Hodnota významnosti
	\bar{X}	SO	\bar{X}	SO	p
paměť vizuální	14,19	3,85	9,1	4,9	0,000 ***
paměť auditivní	10,31	2,49	5,7	4,1	0,000 ***
Přízvuk	9,73	0,72	8,9	1,6	0,005 **
melodie	9,54	1,33	8,6	1,6	0,000 ***
gramatika	15,61	5,36	13,5	5,5	0,089
CJZ	59,39	8,90	45,8	13,6	0,000 ***

Poznámka:

T225 Prognosticko-diagnostický test cizojazyčných schopností (Malíková, 1989)

CJZ – cizojazyčná způsobilost

S – srovnávací skupina

SPU – skupina žáků se specifickými poruchami učení

\bar{X} – aritmetický průměr

SO – směrodatná odchylka

$p < 0,05$ *; $p < 0,01$ **; $p < 0,001$ ***

Žáci se specifickými poruchami učení nadále vykazali statisticky **významně horší celkovou cizojazyčnou způsobilost**. Na 5% hladině významnosti dosáhli statisticky významně horších výsledků ve všech dílčích cizojazyčných schopnostech kromě schopnosti gramatické indukce.

V subtestu přízvuk obě skupiny dosáhly téměř stropních hodnot a můžeme tak předpokládat, že je malý rozdíl způsoben snadnými úlohami pro danou věkovou kategorii. V subtestu gramatické indukce však ani jedna skupina žáků stropních hodnot nedosáhla. Můžeme proto konstatovat, že se žáci se specifickými poruchami učení a srovnávací skupina **ve schopnosti gramatické indukce nelišila**.

Abychom mohli rozdíly mezi skupinami lépe posoudit, rozhodli jsme se porovnat posuny v rámci jednotlivých skupin. V případech, kdy testy vykazaly tvar normálního rozdělení, jsme použili **t-test dvou závislých souborů**. V případech, kde se tvar normálního rozdělení **neprokázal**, jsme použili **Mann-Whitney U test**. Výsledky pro jednostranné testy byly zpracovány do tabulky č. 7.

Tabulka č. 7: Posuny v cizojazyčné způsobilosti a dílčích cizojazyčných schopnostech měřených T225 u srovnávací skupiny a u skupiny žáků se speciálními poruchami učení

Srovnávací skupiny a ú skupiny zač se specifickými poruchami dění										
T225	S(26)				p-hodnota	SPU(26)				p-hodnota
	začátek ŠR		konec ŠR			začátek ŠR		konec ŠR		
	\bar{X}	SO	\bar{X}	SO		\bar{X}	SO	\bar{X}	SO	
PV	9,1	5,2	14,2	3,9	0,000 ***	4,4	4,2	9,1	4,9	0,000 ***
PA	9,3	3,0	10,3	2,5	0,036 *	5,5	3,4	5,7	4,1	0,396
přízvuk	8,7	1,7	9,7	0,7	0,005 **	8,0	2,4	8,9	1,6	0,026 *
melodie	9,1	1,3	9,5	1,3	0,079	6,0	2,8	8,3	1,7	0,000 ***
gramatika	11,1	6,0	15,7	5,4	0,000 ***	6,9	6,5	13,8	5,5	0,000 ***
CJZ	47,2	11,5	59,5	8,9	0,000 ***	30,8	14,9	45,8	14,0	0,000 ***

Poznámka:

T225 Prognosticko-diagnostický test cizojazyčných schopností (Malíková, 1989)

CJZ – cizojazyčná způsobilost

PV – paměť vizuální

PA – paměť auditivní

S– srovnávací skupina

SPU – skupina žáků se specifickými poruchami učení

\bar{X} – aritmetický průměr

SO – směrodatná odchylka

$p < 0,05$ *; $p < 0,01$ **; $p < 0,001$ ***

U obou skupin došlo v druhé fázi výzkumu ke statisticky významnému zlepšení celkové cizojazyčné způsobilosti oproti fázi první. Na 0,1% hladině významnosti se výkon **žáků se specifickými poruchami** učení zlepšil v subtestech měřících vizuální paměť, schopnost gramatické indukce a identifikaci melodie vět.

Srovnávací skupina se podobně jako skupina žáků se specifickými poruchami učení zlepšila na 0,1% hladině významnosti ve vizuální paměti a gramatice, ale místo melodie vět, ve které se zlepšila skupina žáků se specifickými poruchami učení, se zlepšila v identifikaci přízvuku, to však již pouze na 1% hladině významnosti.

7.1.5 Faktorový model cizojazyčné způsobilosti

V souladu se zkušenostmi ze zahraničí jsme se dále pokusili na základě využití faktorové analýzy stanovit, zda u obou skupin žáků v dílčích cizojazyčných schopnostech existují typické cizojazyčné schopnostní konstelace.

Carroll (1962 in Sparks, Ganschow, 1991) vytvořil **čtyřfaktorový model cizojazyčné způsobilosti**. Základní faktory pojmenoval: fonetické kódování, gramatická senzitivita, schopnost jazykové indukce, mechanická paměť. Skehan (1998 in Kiss, Nikolov, 2005) v návaznosti na Carrollův čtyř faktorový model vytvořil **tří faktorový model cizojazyčné způsobilosti**. Upozorňoval, že se nenašlo dostatek důkazů, které by potvrdily, že by gramatická

senzitivita a schopnost indukce byly odlišné schopnosti. Rozlišil auditivní schopnost, jazykově analytickou schopnost a paměťové schopnosti.

Zajímalo nás, zda budeme moci podobné faktory identifikovat i při použití Prognosticko-diagnostického testu cizojazyčných schopností žáka (Malíková, 1989).

7.1.5.1 Srovnávací skupina

Podíváme se na výsledky faktorové analýzy Prognosticko-diagnostického testu zadaného na začátku školního roku nejprve u **srovnávací skupiny**.

Na základě výsledků v dílčích subtestech u žáků ze srovnávací skupiny byla spočítána **korelační matice R1** (tabulka č. 8), ze které jsme u faktorové analýzy vycházeli.

Tabulka č. 8: Korelační matice R1 – srovnávací skupina

	paměť viz.	paměť aud.	přízvuk	melodie	gramatika
paměť vizuální	1,000	0,470	0,155	-0,553	0,313
paměť auditivní		1,000	0,106	0,156	0,501
přízvuk			1,000	-0,144	-0,163
melodie				1,000	0,235
gramatika					1,000

Pomocí **analýzy hlavních komponent** (tabulka č. 9) jsme se rozhodli podle **Kaiserova kritéria** (Hendl, 2009) pro analýzu užitím dvou faktorů. Jak vidíme v příslušné tabulce, první dva faktory vysvětlují 63,8 procent variace.

Tabulka č.9 : Analýza hlavních komponent testu T225 u srovnávací skupiny

	vlastní hodnota		
	vlastní hodnota	individuální procento	kumulativní procento
1	1,906	38,126	38,126
2	1,284	25,686	63,812
3	0,843	16,865	80,677
4	0,543	10,861	91,538
5	0,423	8,462	100,00

Poznámka:

T225 – Prognosticko-diagnostický test cizojazyčných schopností žáků (Malíková, 1989)

Tabulka č. 10: Nerotovaná matice – srovnávací skupina

	komponenta	
	1	2
vizuální p.	0,696	0,424
auditivní p.	0,848	0,122
přízvuk	0,029	0,768
melodie	0,301	-0,644
gramatika	0,782	-0,291

Metoda extrakce: analýza hlavních komponent

Tabulka č.11 : Rotovaná matice – srovnávací skupina

	komponenta	
	1	2
vizuální p.	0,767	-0,275
auditivní p.	0,855	0,052
přízvuk	0,184	-0,747
melodie	0,165	0,691
gramatika	0,707	0,443

Metoda extrakce: analýza hlavních komponent

Metoda rotace: Equamax s Kaiserovou normalizací

Tabulka č. 11 uvádí faktorové zátěže po rotaci. Z porovnání tabulek č. 10 a č. 11 je zřejmé, že rotace nemá na faktory výraznější vliv. **První faktor** sytí cizojazyčné schopnosti auditivní a vizuální paměť a gramatická indukce. **Druhý faktor** je sytěn fonologickými dovednostmi identifikovat prozodii cizího jazyka. Kladně fonologickou dovedností identifikovat melodii věty, negativně schopností identifikovat přízvuk.

Jak naznačuje faktorová analýza, žáci srovnávací skupiny tedy podávají podobné výkony v subtestech měřících **paměťové schopnosti a schopnost gramatické indukce**. Alespoň částečně nezávisle na těchto schopnostech mají rozvinutou **fonologickou dovednost identifikovat přízvuk nebo melodii**. Vzhledem k typu jazykového podnětu zadávanému v příslušných úlohách měřících zkoumané cizojazyčné schopnosti jsme navrhli pojmenování prvního faktoru „**slovní podnět**“ a druhého „**zvukový podnět**“.

Můžeme tedy shrnout, že pokud si žák dobře pamatuje **slovo** na základě vizuálního podnětu, dobře si ho pamatuje na základě auditivního a na dobré úrovni se slovem pracuje. Žák dále umí dobře identifikovat **přízvuk nebo melodii**. Žáky srovnávací skupiny tak můžeme posuzovat na základě těchto dvou faktorů.

7.1.5.2 Skupina žáků se specifickými poruchami učení

Podívejme se nyní na výsledky u **skupiny žáků se specifickými poruchami učení**.

U skupiny žáků se specifickými poruchami učení byla opět jako první vypočítána korelační matice R2.

Tabulka č. 12 Korelační matice R2 – skupina žáků se specifickými poruchami učení

	paměť viz.	paměť aud.	přízvuk	melodie	gramatika
paměť vizuální	1,000	0,302	0,223	0,392	0,174
paměť auditivní		1,000	0,520	0,483	0,622
přízvuk			1,000	0,602	0,472
melodie				1,000	0,593
gramatika					1,000

Poznámka:

T225 – Prognosticko-diagnostický test cizojazyčných schopností žáků (Malíková, 1989)

Jak naznačuje korelační matice, jednotlivé dílčí schopnosti spolu úzce souvisí. Kromě vizuální paměti vše koreluje ($r = 0,48 - 0,62$). Zdá se, že u žáků se specifickými poruchami tedy často nalezneme žáky, kteří podávají podobné výkony ve všech cizojazyčných schopnostech.

Jak ukazuje tabulka č. 13 pomocí analýzy hlavních komponent a s využitím **Kaiserova pravidla** se nám podařilo vyextrahovat pouze jeden faktor. Tento faktor vysvětluje velkou variaci – 56,1 %.

Tabulka č. 13: Analýza hlavních komponent testu T225 u srovnávací skupiny

	vlastní hodnota		
	vlastní hodnota	individuální procento	kumulativní procento
1	2,806	56,124	56,124
2	0,884	17,683	0,884
3	0,578	11,554	0,577
4	0,466	9,315	0,466
5	0,266	5,323	0,266

Domníváme se, že příčinou podobných výkonů v jednotlivých subtestech může být nízká úroveň **fonologických dovedností**. Jak dokládají zahraniční výzkumy, žáci se specifickými poruchami učení často vykazují obtíže právě v této oblasti (Snowling, 2001). Jak výzkumy dále připomínají, má nízká úroveň fonologických dovedností vliv na celou řadu kognitivních procesů, tedy s velkou pravděpodobností i na námi měřené cizojazyčné schopnosti. V našem výzkumu nízkou úroveň fonologických dovedností potvrzují výsledky v testech jazykových a čtenářských dovedností (viz příloha č. 3).

7.1.6 Shrnutí

Na závěr kapitoly si shrneme nejdůležitější zjištění:

- Celková cizojazyčná způsobilost sejevila u žáků se specifickými poruchami učení v obou testovacích obdobích statisticky významně horší.
- Nejvíce se obě skupiny v obou zadáních lišily v auditivní paměti a fonologické dovednosti identifikovat melodii vět.
- Vizuální paměť patřila u obou skupin mezi nejslabší cizojazyčné schopnosti.
- Auditivní paměť u srovnávací skupiny patřila k silnějším cizojazyčným schopnostem, u žáků se specifickými poruchami učení k nejslabším.
- Schopnost gramatické indukce patřila u srovnávací skupiny v obou zadáních k nejslabším cizojazyčným schopnostem. U žáků se specifickými poruchami učení došlo k jejímu výraznému zlepšení a na konci školního roku se jako v jediné cizojazyčné schopnosti vyrovnali srovnávací skupině.
- Faktorová analýza Prognosticko-diagnostického testu cizojazyčných schopností žáků se specifickými poruchami učení poukázala na možný vliv nízké úrovně fonologických dovedností na cizojazyčnou způsobilost i dílčí cizojazyčné schopnosti.

7.2 Nabývání jednotlivých rovin cizího jazyka

Jak jsme již uvedli v kapitole 5.1, zaměřili jsme se ve druhé části výzkumu na problematiku **nabývání jazykových rovin v cizím jazyce**. Jak shrnuje Snowlingová (2001), výzkumy zaměřené na testování fonologického modelu specifických poruch učení (dyslexie) dokládají, že potíže žáků se specifickými poruchami učení ovlivňují kromě vývoje gramotnosti celou řadu jazykových dovedností. Jak ukazují mnozí autoři, oslabení těchto jazykových dovedností, hraje důležitou roli při nabývání všech rovin cizího jazyka (Sparks, Ganschow, 1993; Hu, 2003; Williams, Lovatt, 2003).

K popisu vývoje nabývání jednotlivých rovin jazyka v cizím jazyce jsme použili Prognosticko-diagnostický test cizojazyčných schopností žáků (Malíková, 1989). Prostřednictvím prvních dvou subtestů – „paměť vizuální“ a „paměť auditivní“ můžeme zachytit, jak si žáci osvojují nová slovíčka, jinými slovy, jak rozšiřují svou **slovní zásobu**. Subtesty „přízvuk“ a „melodie“ měří schopnost rozlišovat prozodické faktory řeči a umožňují popsat osvojování **fonologie cílového jazyka**. Subtest „gramatika“ pak již podle názvu mapuje schopnosti pro osvojení **syntaxe**.

Na rozdíl od předcházející kapitoly jsme se však snažili proniknout do kvalitativních odlišností v procesech a strategiích nabývání cizího jazyka mezi oběma skupinami žáků. Domníváme se, že pouze hrubá skóre tyto rozdíly nezachytí, a proto jsme se soustředili na **kvalitativní analýzu dosažených výsledků**. Podrobnější přehledy chyb v jednotlivých subtestech pro obě skupiny žáků jsou **přiloženy v příloze** (příloha č. 8 – č. 23).

7.2.1 Fonologie cizího jazyka

Analýzou dat získaných ze subtestů „přízvuk“ a „melodie“ můžeme usuzovat na způsob, jakým si žáci budou osvojovat **fonologická pravidla cílového jazyka**. Jak jsme již uvedli v teoretické části, velká část výzkumů se v této oblasti věnuje problematice výslovnosti cizího jazyka (Spada, Lightbown, 2006). V rámci cizojazyčné způsobilosti však uvažujeme o roli jiné neméně důležité stránky fonologického vývoje cizího jazyka – o vlivu **fonologických dovedností na úrovni identifikace prozodických faktorů řeči**. V zahraniční literatuře se často setkáme s pojmem sluchová schopnost (Pimsleur, 1968 in Sparks, Ganschow, 1991; Skehan, 1998 in Kiss, Nikolov, 2005). Domníváme se však, že toto označení akcentuje pouze percepční stránku tohoto procesu, proto preferujeme termín fonologická dovednost. Ten vyjadřuje zahrnutí procesů stránky zpracování a porozumění prozodickým faktorům řeči.

Jak jsme již naznačili v teoretické části, velká část výzkumů fonologického deficitu jako podkladu specifických poruch učení byla věnována fonematickému uvědomění, fonologické paměti a verbálnímu jmenování. Jak uvádějí Marshall a kol. (2009) malá pozornost zatím byla věnována fonologickým dovednostem ve vztahu k **prozodii**.

Prozodické faktory jsou chápány jako modulační faktory řeči. Jsou také nazývány „suprasegmenty“, protože se týkají lingvistické jednotky delší než jeden zvuk (segment) (Klenková, 2006).

Domníváme se, že alespoň v počátcích osvojování cizího jazyka však hraje úroveň fonologických dovedností zpracovávat a využívat prozodických faktorů řeči **významnou roli**. Altmann (1997) na základě několika výzkumů shrnuje, že prozodika mateřského jazyka např. již novorozencům umožňuje rozpoznání slabik a orientaci v lidském hlase. Jiní autoři uvádějí, že prozodika usnadňuje porozumění verbálního projevu i v cizím jazyce (Derwing, Munro, Wiebe, 1998).

Test nám měl ukázat, s jakými obtížemi se žáci při identifikaci prozodických faktorů cizí/umělé řeči potýkali a jak se tyto konkrétní obtíže kvalitativně u obou skupin lišily.

Předpokladem je, že na základě kvalitativního rozboru chyb budeme moci lépe zhodnotit úroveň fonologického porozumění prozodickým faktorům u obou skupin žáků.

7.2.1.1 Přízvuk

Všechna testovaná slova se skládala ze čtyř slabik, které jsme označili čísly od 1 do 4. Zajímalo nás, na které slabice měli žáci s označním přízvuku největší problémy.

Jak víme z předchozí kapitoly č. 7.1, výkony obou skupin se v celkovém skóre subtestu „přízvuk“ **statisticky významně lišily pouze na konci školního roku**. Při podrobné analýze chybovosti v tomto subtestu, jak je vidět z tabulky č. 14, se však mezi oběma skupinami ukazuje několik rozdílů ve výkonu i na začátku školního roku.

Tabulka č. 14: Procentuální chybovost¹⁰ v označení příslušné přízvukné slabiky

	S (260 slov)					SPU (260 slov)				
	CCH	1.	2.	3.	4.	CCH	1.	2.	3.	4.
začátek ŠR	13,5	26,9	6,4	7,7	19,2	20,3	17,3	19,2	21,7	23,1
konec ŠR	2,3	3,8	0	1,3	5,8	10,8	9,6	11,5	10,3	11,5

Poznámka:

ŠR – školní rok

S – srovnávací skupina

SPU – skupina žáků se specifickými poruchami učení

CCH – celková chybovost v subtestu

1.- 4. procentuální chybovost v označení první – čtvrté přízvukné slabiky

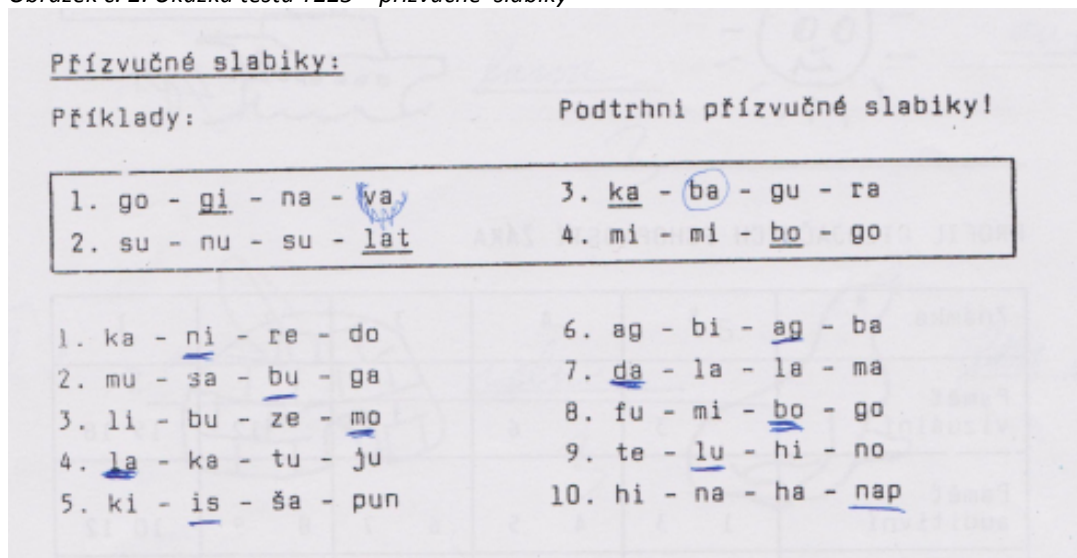
Žáci ze **srovnávací skupiny** překvapivě chybovali nejčastěji v identifikaci první a poslední přízvukné slabiky. Na začátku roku dokonce **chybovala (26,9 %) srovnávací skupina v první přízvukné slabice více než skupina žáků se specifickými poruchami učení (17,3 %)**. Jedno z možných vysvětlení, proč byli v této položce, jako jediné položce v celém testu, žáci se specifickými poruchami učení úspěšnější je, že se na rozdíl od žáků ze srovnávací skupiny opírali více o mateřský jazyk. V českém jazyce je obvykle přízvukná první slabika, popř. jednoslabičná předložka před podstatným jménem (Klenková, 2006). Jak poukazuje Lado (1964), žáci a studenti často vnímají slova cizího jazyka v souladu s dominantním systémem přízvuku v mateřském jazyce.

V označení všech dalších přízvukných slabik však – na rozdíl od žáků ze srovnávací skupiny – chybovali žáci se specifickými poruchami ve stejné míře. Můžeme z toho usuzovat, že častěji než žáci srovnávací skupiny spíše „hádali“.

¹⁰ Údaje v tabulce č. 14 (1.–4.) nevyjadřují procentuální zastoupení z celkového počtu chyb, ale procentuální chybovost v označení příslušné slabiky (slabičný přízvuk na první a čtvrté slabice byl testován jen ve dvou položkách, přízvuk na druhé a třetí slabice ve třech položkách).

Domníváme se, že výsledky žáků se specifickými poruchami učení mohl ovlivnit fakt, že přízvuk označovali na grafické podobě slova – viz obrázek č. 2.

Obrázek č. 2: Ukázka testu T225 – přízvukné slabiky



Je možné, že žáci se specifickými poruchami učení kompenzovali nedostatky ve fonologickém zpracování využitím vizuální podoby slova. Slovo rozložené do slabik mohli vidět a lépe tak identifikovat zesílenou slabiku. Abychom mohli lépe posoudit tuto skutečnost, je důležité podrobněji prozkoumat výkony v subtestu postihujícím větnou melodii.

7.2.1.2 Melodie

Jak jsme uvedli již v předchozí kapitole č. 7.1, fonologické dovednosti na úrovni identifikace melodie věty se **v první i druhé fázi výzkumu** u žáků ze srovnávací skupiny a u žáků se specifickými poruchami učení **statisticky významně liší**.

Při vytváření kategorií chyb jsme byli omezeni možnostmi daného subtestu. Zajímalo nás, se kterými typy melodií vět budou mít žáci se specifickými poruchami obtíže a zda se jejich obtíže budou lišit od srovnávací skupiny. Chyby jsme proto rozdělili na:

- 1 – chyby v označení **klesavé melodie**;
- 2 – chyby v označení **stoupavé melodie**;
- 3 – chyby v označení **rovné melodie**.

Největší problémy jsme očekávali u **klesající melodie**. Než melodie klesne, musí trochu stoupat (Lado, 1964). Domnívali jsme se, že právě tato skutečnost bude pro žáky se specifickými poruchami učení obzvláště složitá.

Tabulka č. 15: Procentuální chybovost¹¹ u jednotlivých typů melodie vět

	S (260slov)				SPU(260slov)			
	CCH	1	2	3	CCH	1	2	3
začátek ŠR	8,8	11,5	6,4	7,7	39,6	56,7	32,0	24,3
konec ŠR	4,6	6,7	3,8	2,6	17,3	25,0	9,0	15,4

Poznámka:

S – srovnávací skupina

SPU – skupina se specifickými poruchami učení

CCH – celková chybovost

1 – procentuální chybovost v identifikaci klesavé melodie

2 – procentuální chybovost v identifikaci stoupavé melodie

3 – procentuální chybovost v identifikaci rovné melodie

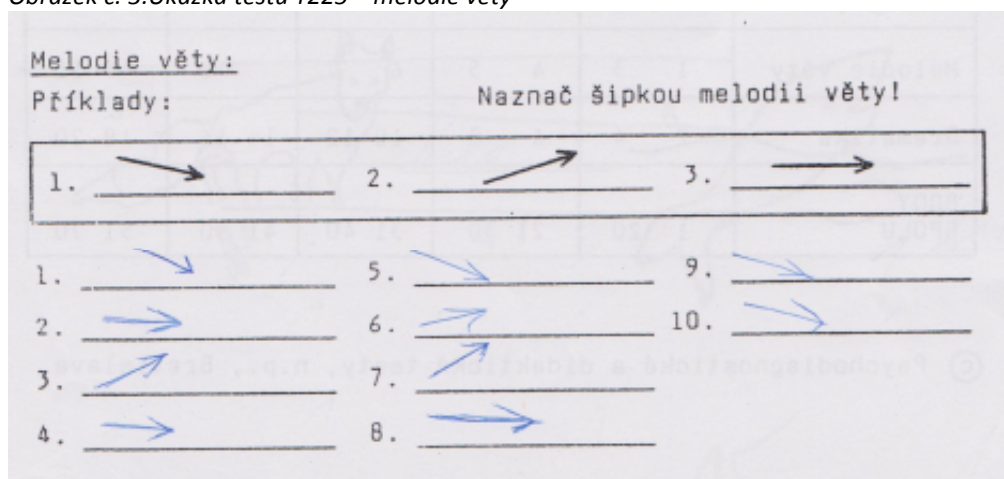
Jak ukazuje tabulka č. 15, žáci se specifickými poruchami učení chybují kvantitativně výrazně více (jak potvrzují i výsledky Mann-Whitneyova U testu viz předešlá kapitola). Ani na konci roku se nepřiblížili výkonům žáků ze srovnávací skupiny.

U obou skupin se potvrdil předpoklad o obtížích s **klesavou melodií**. U žáků se specifickými poruchami učení byla tato chybovost oproti srovnávací skupině pětinasobná. Na konci roku se obě skupiny výrazně lišily také v identifikaci **rovné melodie**.

Na rozdíl od předešlého subtestu, neoznačovali žáci typ melodie věty do grafického záznamu příslušné věty. Při zácviku i v testové úloze zakreslovali šipky znázorňující intonaci na prázdnou linku viz obr. č. 3. Jak jsme uvedli výše, domníváme se, že je to možný důvod horších výkonů v identifikaci melodie vět než slovního přízvuku.

¹¹ Údaje v tabulce č. 15 nevyjadřují procentuální zastoupení z celkového počtu chyb, ale procentuální chybovost v rámci jednoho typu melodie (klesavá melodie je testována ve čtyřech položkách, ostatní ve třech).

Obrázek č. 3: Ukázka testu T225 – melodie věty



Nedomníváme se, že je důležité hodnotit, zda je pro žáky se specifickými poruchami učení těžší identifikovat přízvuk nebo větnou melodii. Důležité je uvědomit si možný vliv **vizuální podpory** na fonologické porozumění prozodickým faktorům řeči.

Pokud připustíme, že výkon v subtestu „přízvuk“ mohla u žáků se specifickými poruchami učení ovlivnit vizuální podpora, můžeme konstatovat, že fonologické dovednosti identifikace prozodických faktorů cizího jazyka jsou u těchto žáků oproti srovnávací skupině významně oslabeny. Jak jsme již naznačili, může mít toto oslabení závažné dopady na proces osvojování cizího jazyka. Žák nerozliší tázací větu od oznamovací věty nebo příkazu a hůře bude např. odlišovat hranice slov.

7.2.2 Rozvoj slovní zásoby v cizím jazyce

Jak jsme již uvedli, mají si žáci v subtestu „vizuální paměť“ zapamatovat daná slova na základě **vizuální předlohy**, v subtestu „auditivní paměť“ na základě **auditivního vjemu**. Přestože v obou případech hrají klíčovou roli paměťové procesy, nečekali jsme od kvalitativní analýzy obsahu chyb identifikaci používaných paměťových strategií. Vzhledem k podstatě obou úloh založených na prezentaci dekontextualizovaných pojmů se ve shodě s autory jiných testů způsobilosti (např. Carroll, 1968 in Sparks, Ganhow 1991) domníváme, že jde o měření úrovně především jedné z nich – mechanické paměti. Domníváme se však, že kvalitativní analýza může pomoci určit vliv **způsobu prezentace slovní zásoby** na úspěšné osvojování slovní zásoby cizího jazyka.

Pokud chceme dítěti se specifickými poruchami učení usnadnit proces osvojování slovní zásoby, často narazíme na doporučení typu: dítě s dyslexií má problémy se čtením

a s osvojováním jazyka čtením, „často je proto výhodnější upřednostnit sluchovou cestu“ (Jucovičová a kol., 2009, s. 48).

Abychom mohli lépe porovnat oba způsoby učení se slovíčkům, podrobili jsme výkony kvalitativní analýze. Domníváme se, že je důležité odlišit, zda se jedná o chybu na základě nepřesného zápisu slova nebo nevyplnění položky. V druhém případě usuzujeme na větší hloubku obtíží.

7.2.2.1 Vizualní paměť

Podívejme se nejprve na osvojení slov na základě **vizuálního podnětu**. Žáci se v tomto subtestu měli naučit názvy 6 zvířat. Názvy byly tiskacím písmem uvedeny vedle obrázků. Chyby, kterých se žáci dopouštěli, jsme rozdělili do následujících kategorií:

1. slovo **podobné** - mohlo se lišit 2-3 hláskami nebo mělo 1-3 hlásky prohozené v pořadí (př. *munyho* místo *muniko*, *bugo* místo *buro*);
2. slovo **zaměněné** – slovo, které bylo dobře napsáno, ale patřilo k jinému obrázku;
3. slovo **podobné a zaměněné** – slovo, které se lišilo od podoby slova uvedeného v testu, a navíc bylo přiřazeno k jinému obrázku;
4. slovo **jiné** – slovo, které obsahovalo více než tři odlišné hlásky nebo bylo úplně odlišné (př. *mingma* místo *muniko*, *kula* místo *buro*);
5. **žádná odpověď**.

Tabulka č. 16 : Procentuální chybovost v subtestu vizuální paměť

	Skupina	SP	1	2	3	4	5
začátek školního roku	S (162 slov)	50,6	18,6	1,3	1,3	0,6	27,6
	SPU (162 slov)	24,4	23,1	0	1,3	3,2	48,1
konec školního roku	S (162 slov)	78,8	12,2	0	0	1,9	7,2
	SPU (162 slov)	50,6	19,2	0	0	3,2	26,9

Poznámka:

SP – relativní četnost správně vyplněných položek

1 – 5 relativní četnost chyb v kategoriích 1- 5

S – srovnávací skupina

SPU – skupina žáků se specifickými poruchami učení

Jak ukazuje tabulka č. 16, v počátcích výuky bylo 50 % slovíček u srovnávací skupiny zapsáno správně. Pokud ke správným odpovědím připočteme slova podobná, dosáhneme 68 % úspěšnosti. U skupiny žáků se specifickými poruchami učení jsou výsledky odlišné. Správné a podobné odpovědi tvoří 45 % odpovědí, v 48 % nebyla zapsána žádná slovíčka.

Podívejme se na situaci na konci školního roku. Žáci ze srovnávací skupiny dosáhli v průměru velmi dobrého výkonu (78,8 % správných odpovědí). Jak vidíme, žáci se specifickými poruchami učení sice za srovnávací skupinou i nadále výrazně zaostávají (50,6 % správných odpovědí), jejich výsledky se však **vyrovnaly ve výkonu** i v rozložení kategorií chyb výsledkům, kterých dosáhla srovnávací skupina na začátku školního roku.

7.2.2.2 Auditivní podnět

Na rozdíl od subtestu „vizuální paměť“ jsou slova v subtestu „auditivní paměti“ prezentována auditivní cestou. Žáci se učí pět čísel (1 – 4 a 10) a jejich kombinace. Učitel čísla předříkává a žáci je opakují. Sami pak zkouší v zázviku zapsat k zvukové podobě čísla příslušnou číslici.

Chyby, kterých se žáci dopouštěli v subtestu „auditivní paměti“, jsme rozdělili do následujících kategorií:

1. jedno správně zapsané číslo u dvojčísla, druhé chybné;
2. jedno správně zapsané číslo u dvojčísla, druhé chybí;
3. dvě správně zapsaná čísla, ale prohozená;
4. jedno správně zapsané číslo, ale na špatném místě, druhé chybné;
5. dvě špatně zapsaná čísla u dvojčísla;
6. jedno špatně zapsané číslo místo dvojčísla;
7. jedno špatné číslo u jednoho čísla;
8. úplně jiná čísla;
9. nic nevyplněno.

Kategorie **1-4** ukazují, že žák sice nedokázal položku vyplnit správně, ale správně si **zapamatoval alespoň jedno z čísel**. Domníváme se, že chyby z kategorie **5-9** **poukazují na výraznější obtíže**.

Tabulka č. 17: Procentuální chybovost v subtestu „auditivní paměť“

skupina	správně	správná čísla, ale ve špatném pořadí nebo na špatném místě				nesprávná čísla				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
SPU – Z	45,8	15,1	3,2	0	3,5	5,8	2,6	3,5	2,9	17,6
S – Z	77,2	11,2	4,5	0,3	2,6	1,6	0,3	1,3	0,3	0,3
SPU – K	47,4	12,8	1,9	0,3	1,6	4,8	4,2	6,1	1,6	19,2
S – K	85,9	8,3	3,5	0,3	0,3	0,6	0,3	0,6	0	0

Poznámka:

Z – začátek školního roku

K – konec školního roku

Správně – relativní četnost správně vyplněných položek

1 – 9 – relativní četnost chyb v příslušných kategoriích (1-9)

Jak ukazuje tabulka, v tomto úkolu jsou rozdíly ve výsledcích obou skupin výraznější než v předešlém subtestu. Skupiny se liší jak **počtem chyb**, tak i procentuálním zastoupením chyb v jednotlivých **kategoriích**. Zatímco v obou fázích výzkumu byla procentuální úspěšnost kontrolní skupiny nad 75 %, žáci se specifickými poruchami učení se pohybovali stále u 50% hladiny. Pokud k správným odpovědím připočítáme odpovědi z kategorie 1–4, dosáhla kontrolní skupina nad **98 % úspěšnosti**. Můžeme konstatovat, že **téměř při každé odpovědi** zná žák srovnávací **skupiny alespoň jedno číslo**.

Situace u žáků s poruchami učení je odlišná. Pokud nás zajímá procentuální úspěšnost v případech, kdy identifikují obě nebo alespoň jedno správné číslo z dvojčísli, nepřesáhne výkon **70 %** ani v druhé fázi testování. Ač se o necelá dvě procenta zlepšil identifikace obou čísel, zvýšil se ale také počet nezodpovězených položek.

Při podrobnější analýze kategorie „nevyplněné položky“ jsme si všimli zajímavého aspektu. Zatímco u některých žáků byly položky vypracovávány „**na přeskáčku**“, u jiných byly nevyplněné položky pouze v závěru úlohy. Domníváme se, že v případech, kdy žák řešil položky na „přeskáčku“ si vybíral položky s čísly, která si pamatoval (nebo si alespoň myslel, že si je pamatuje). Ty, které nevyplnil, si proto s velkou pravděpodobností nepamatoval. V druhém případě předpokládáme, že žák položky nevyplnil, protože to **nestihl**. Tyto případy jsme zaznamenaly pouze ve skupině žáků se specifickými poruchami učení. V první fázi výzkumu takto postupovali 4 žáci, v druhé fázi 3 žáci. U všech platilo, že zatímco první položky vyplnili často správně, nebo s alespoň jedním správným číslem, poslední položky zůstaly nevyřešené.

Tyto výsledky naznačují, že pokud si žák fonologickou reprezentaci čísla v umělém – cizím jazyce vytvoří a zapamatuje, trvá mu **déle si jí vybavit**. Podobně Caravolas a Volín (2005) popisují, že žáci se specifickými poruchami učení mohou sice položky testu fonologického uvědomění vyřešit správně, často jim to však trvá déle.

Porovnání výsledků obou skupin dále ukázalo, že pokud si žáci se specifickými poruchami učení čísla **zapamatují**, identifikace jejich postavení už pro ně není větší problém než pro žáky srovnávací skupiny (viz tabulka č. 17, nízká relativní četnost chyb v kategorii 3 u obou skupin).

Z výše uvedených výsledků vyvozujeme, že pro žáky se specifickými poruchami učení je **osvojování slovní zásoby na základě auditivních podnětů velmi obtížné**. Domníváme se proto, že je třeba zvážit vhodný způsob prezentace slovní zásoby. Podrobněji se budeme tomuto tématu věnovat v diskuzi.

7.2.3 Syntax cizího jazyka

Jak jsme již několikrát uvedli, subtest „gramatika“ nám umožňuje měřit úroveň **gramatické indukce** (tj. schopnosti vyvozovat pravidla). Kvalitativní analýza chyb v subtestu nám umožní konkretizovat kognitivní procesy, které se aktuálně podílejí na učení se (learning) syntaktických pravidel cizího jazyka. Ve shodě s kognitivistickým pojetím o vytváření hypotéz při osvojování cizího jazyka (viz kapitola č. 1) se domníváme, že na základě chyb můžeme usuzovat na proces tzv. **formování hypotézy** (Ellis, 1992).

Někteří autoři se domnívají, že nelze tyto procesy považovat za procesy učení, protože nevedou k učení. Naopak se podílejí na vytváření falešných hypotéz (1983 Faerch a Kasper, in Ellis, 1992). Přikláníme se k názoru, že učení není jen o vytváření správných hypotéz, ale že také zahrnuje vytváření prozatímních hypotéz, které jsou systematicky doplňovány do té doby, než se vytvoří hypotéza správná.

Na základě obsahové analýzy chyb, které se objevily v testech žáků obou zkoumaných skupin, jsme rozlišili 7 kategorií chyb.

První kategorií chyb jsou chyby, které vznikly na základě **nepřesného zápisu** již správně vytvořeného cílového slova. Považujeme tyto chyby za jeden z nejbližších předstupňů správně indukovaného pravidla (správné hypotézy). Příkladem jsou nepřesnosti v záměně – hlásek jako je a/o, b/d. Je to kategorie chyb, která je v literatuře často uváděna jako problém žáků se specifickými poruchami učení.

Druhou kategorií chyb jsou chyby, kdy žák slovo **upraví**, ale **nepřesně**. Špatně vyhodnotí, jaká část slova, případně jaké slovo se v zadaném úkolu mění. Na rozdíl od následujících kategorií tato chyba dokládá snahu o tzv. **odvození** (inferenci), tedy odvození pravidla využitím analýzy jazykového vstupu (intake). V literatuře se setkáme konkrétně s pojmem intrajazyková inference. Ta se odlišuje od extrajazykové inference, kdy se k pochopení pravidla využívá

situačního kontextu (Ellis, 1992). Z tohoto důvodu ji také považujeme za jakýsi předstupeň správné hypotézy. Příkladem je např. slovo *ganur* – viz položka 3, obr. č. 4. Žák podle nás mylně vyhodnotil příponu slova – místo *-r* připojuje *-nur*.

Obrázek č. 4: Ukázka chyby na základě odvození v subtestu „gramatika“

tigr	= guro	čáp	= donu	velbloud	= kama
tygřice	= gura	čápi	= donur	velblouda	= kaman
kos	= koso	papoušek	= gagu	zebra	= stepa
1.kosice	= <u>kosa</u>	3.papoušci	= <u>ganur</u>	5.zebrý	= <u>stepan</u>
osel	= aso	labuť	= svanu	klokan	= hopa
2.oslice	= <u>asa</u>	4.labutě	= <u>svanur</u>	6.klokana	= <u>hopan</u>

Třetí kategorie chyb je způsobena **vlivem mateřského jazyka**. Zahrnuje dva typy chyb.

V prvním typu žák upraví chybně zadané „cizí slovo“. Místo požadovaných koncovek dává koncovky z mateřského jazyka (viz položka č. 5 v obrázku č. 5).

Druhý typ je založen na opačném postupu. Žák přidá správnou koncovku, ale ne k „cizímu slovu“, ale chybně k českému slovu (položka č. 4 v obrázku č. 5).

Obrázek č. 5: Ukázka chyb na základě transferu – subtest „gramatika“

tigr	= guro	čáp	= donu	velbloud	= kama
tygřice	= gura	čápi	= donur	velblouda	= kaman
kos	= koso	papoušek	= gagu	zebra	= stepa
1.kosice	= <u>hosa</u>	3.papoušci	= <u>gagur</u>	5.zebrý	= <u>stepy</u>
osel	= aso	labuť	= svanu	klokan	= hopa
2.oslice	= <u>asa</u>	4.labutě	= <u>labutir</u>	6.klokana	= <u>hopan</u>

Domníváme se, že podkladem této chyby je **transfer**. Žák se opírá při vytváření hypotézy o mateřský jazyk. Je pravděpodobné, že alespoň v této fázi nevyužívá mateřského jazyka vědomě, spíše důsledně nerozlišuje mezi oběma jazykovými kódy.

Čtvrtá kategorie chyb je založena na **ulpívání**. Žák upravuje položky podle osvojených schémat z předcházejících položek nebo i ze zácvičku. Podkladem může být tzv. **zobecnění** (overgeneralization). Ellis (1992) tuto strategii popisuje jako užití znalostí druhého jazyka do interjazykové formy (obrázek č. 6, položky 3 – 6).

Obrázek č. 6: Ukázka chyby na základě ulpívání – subtest „gramatika“

vlk	= lupu	orel	= hoku	slon	= jumbo
vlčice	= lupa	orli	= hokus	slona	= jumbor
zajíc	= haro	sokol	= oigu	beran	= bago
1. zaječice	= <u>hara</u>	3. sokoli	= <u>oiga</u>	5. berana	= <u>laga</u>
lišák	= huno	jestřáb	= rahu	muflon	= mufo
2. liška	= <u>huna</u>	4. jestřábi	= <u>rana</u>	6. muflona	= <u>mufa</u>

Podkladem obou posledně jmenovaných kategorií je pravděpodobně základní strategie **zjednodušení** (simplifikace), která se podle Tailora (1975 in Ellis, 1992) zakládá na spoléhání na předešlé znalosti, která usnadňuje nabývání nových znalostí a dovedností.

Do **páté kategorie** patří chyby, kdy žák slovo pouze opíše a **nezmění** ho podle zadání. Fakt, že se tato chyba týkala pouze položek se dvěma a třemi slovy, nás nutí zamyslet se nad vlivem rozdělení pozornosti u víceslovných položek. Žák se soustředí na jeden vzorec změny, druhý nestačí zaznamenat.

Šestou kategorií chyb tvořily chyby, kdy žáci **nenapsali** jedno slovo mezi ostatními příklady slov, nebo neuvedli slovo v položkách s více slovy. Podobně jako u páté kategorie je nutné zvážit vliv rozdělení pozornosti na schopnost gramatické indukce.

Do **sedmé kategorie chyb** jsme zařadili případy, kdy žák počáteční položky zpracoval, a od jisté položky byl test nevyplněn. Domníváme se, že žák položku nevyplnil, protože to **nestihl**. Příčinou mohlo být pomalejší osobní tempo nebo náročnost procesu formování hypotéz ve vyřešených položkách.

Podívejme se nyní na relativní četnosti výše uvedených kategorií chyb u obou skupin na začátku i na konci školního roku. Přehled podává tabulka č. 18.

Tabulka č. 18: Relativní četnosti kategorií chyb v subtestu „gramatika“

tabuľka 6: 10. Relatívni početní kategórií chyby v súbtestu „gramatika“								
skupina	kategorie chyb (N=520 slov)							
	ST	1	2	3	4	5	6	7
S – Z	55,4	0,7	2,5	3,5	9,7	14,8	4,2	9,2
SPU – Z	34,4	1,2	3,3	5,2	15,4	6,9	8,5	25,2
S – K	77,9	0,7	2,1	1,1	8,1	6,4	1,9	1,7
SPU – K	68,9	0,9	5	0,8	2,9	11,0	6,5	4,0

Poznámka:

S – srovnávací skupina

SPU- skupina se specifickými poruchami učení

Z/K – začátek/konec školního roku

ST – správný tvar

1 – přepis

2 – nepochopení pravidla

3 – vliv českého jazyka

4 – ulpívání

5 – žádná změna

6 – vynechání slova

7 – nevyplněné položky

Pokud žáci ze srovnávací skupiny udělali v první nebo druhé fázi výzkumu v subtestu gramatika chybu, tak nejčastěji buď slovo opsali, ale **nezměnili jej** (14,8 % v prvním zadání, 6,4 % v druhém zadání testu) nebo ho změnili, ale podle **vzoru z jiného příkladu** nebo zácviku (9,7 % a 8,1 % chyb).

U žáků se specifickými poruchami učení byla situace odlišná. V první fázi výzkumu se k velkému počtu položek **nestihli dostat** (25,2 %). Pokud položku vypracovávali, nejčastěji pak slovo upravili, ale podle vzoru z jiného příkladu nebo zácviku (15,4 %). Na konci školního roku nejčastěji slovo opsali, ale **nezměnili** (11,0 %). V 6,5 % položek slovo neuvedli.

Pokud porovnáme výkony obou skupin, je zajímavé především výrazné zlepšení žáků se specifickými poruchami učení v druhé fázi výzkumu. Jako v jediném subtestu se **žáci se specifickými poruchami učení** na konci školního roku **vyrovnali žákům ze srovnávací skupiny**.

Výsledky naznačují, že se žáci se specifickými poruchami učení oproti začátku školního roku zaměřili **více na analýzu jazykového podnětu**. V 68,9 % byli zcela úspěšní, v dalších 5 % (kategorie 2) se o vytvoření správné formy slova pokusili **odvozením**, špatně však vzor analyzovali. Zdá se, že samotná obecná schopnost indukce u žáků se specifickými poruchami učení není narušena. Problémem je pravděpodobně aplikace této schopnosti na jazykovém podkladě. Žáci nerozliší koncovku slova od kořene, neodliší pomocné sloveso od významového apod. a nepochopí tak dané gramatické pravidlo. Domníváme se, že pokud bychom vzor lépe strukturovali (barevně odlišily koncovku a kořen slova), dosáhli by žáci se specifickými poruchami učení lepšího výkonu.

U srovnávací skupiny se ukázalo, že pokud žáci měnili formu slova, byli ve většině případů úspěšní (pouze 2,5 a 2,1 % chyb na základě nepochopení pravidla), často však chybovali na základě zjednodušení. Výsledky naznačují, že v tomto případě nejčastěji využívali **strategii zobecnění**. Proto, pokud bychom chtěli zlepšit výkon těchto žáků, musíme jim pomoci ne se strukturací jazykového podnětu (ta je již na dobré úrovni), ale např. s lepší orientací v zadání.

Přesto, že se žáci se specifickými poruchami učení ve výkonu již statisticky významně neliší od žáků ze srovnávací skupiny, ukázal se ještě i na konci školního roku rozdíl v úspěšnosti ve zpracování položek obsahujících dvě až tři slova. Oproti srovnávací skupině (6,4 % a 1,9 % chybovosti v kategorii 5 a 6) byla zaznamenána větší procentuální chybovost (11,0 % a 6,5 %) právě v těchto kategoriích. Opět se domníváme, že lepší vizuální strukturací podnětu (barevným odlišením, zvýrazněním), bychom pomohli žákům dosáhnout lepších výsledků.

Velmi překvapivým zjištěním byl u žáků se specifickými poruchami učení celkově **nízký počet chyb vzniklých na základě přepisu** (1,2 % a 0,9%). Domníváme se, že ve zrakovém vnímání byli žáci se specifickými poruchami učení na podobné úrovni jako srovnávací skupina. Můžeme jen litovat, že jsme nezadali kontrolní test, abychom tuto domněnku potvrdili.

Na závěr interpretace dat musíme upozornit, že jde o indukci syntaktických pravidel. Bez dalšího podrobného testování nemůžeme předjímat, jak budou schopni žáci se specifickými poruchami učení pravidla následně používat. Vzhledem k výzkumům potvrzujícím deficit v syntaktických dovednostech starších žáků se domníváme, že se rozdíl mezi oběma skupinami žáků prokáže právě ve schopnosti aplikace pravidel.

7.2.4 Shrnutí

Na závěr kapitoly můžeme říci, že výsledky výzkumu ukázaly, že žáci se specifickými poruchami učení vykazují obtíže v **nabývání všech rovin cizího/umělého jazyka**.

V oblasti **fonologie** vykazují žáci se specifickými poruchami učení obtíže již na úrovni percepce prozodie cizího/umělého jazyka.

V **sémantické oblasti** žáci se specifickými poruchami učení výrazně zaostávají za srovnávací skupinou především při osvojování slovní zásoby na základě auditivních podnětů.

Přesto, že se na konci školního roku v **syntaktické rovině** ve schopnosti indukce gramatických pravidel obě skupiny žáků statisticky významně neliší, převládají u žáků se specifickými poruchami učení jiné typy chyb.

Napříč rovinami jazyka se ukázalo, že nejméně dvojnásobně chybovali žáci se specifickými poruchami učení více v úlohách, které se opíraly pouze o **auditivní jazykový podnět** (subtest melodie a auditivní paměť). V úlohách poskytující vizuální oporu se žáci se specifickými poruchami učení alespoň v jedné **z fází výzkumu vyrovnali žákům ze srovnávací skupiny** (subtest gramatická indukce, přízvuk), nebo se alespoň vyrovnali **výkonům srovnávací skupiny na začátku školního roku** (vizuální paměť).

Domníváme se, že uvedená zjištění sice poukazují na oblast obtíží, nastiňují ale také hlavně jeden z **možných směrů pomoci**.

7.3 Cizojazyčná způsobilost a úroveň osvojení cizího jazyka

Třetí oblast našeho výzkumu se vztahovala k porovnání cizojazyčné způsobilosti a dílčích cizojazyčných schopností s **úrovní osvojení cizího jazyka**. Zajímalo nás, zda ve shodě se zahraničními výzkumy (Ganschow a kol., 1998) celková cizojazyčná způsobilost a dílčí cizojazyčné schopnosti s úrovní osvojení cizího jazyka úzce souvisí, a to i v začátcích procesu osvojování cizího jazyka. Dále nás zajímalo, zda má větší vliv na míru osvojení cizího jazyka celková cizojazyčná způsobilost nebo dílčí cizojazyčné schopnosti.

Jelikož byl Prognosticko-diagnostický test cizojazyčných schopností standardizován pro žáky druhých tříd, museli jsme nejprve **ověřit jeho validitu** pro výzkumný vzorek zahrnující jak srovnávací skupinu, tak skupinu žáků se specifickými poruchami učení. Validitu testu jsme ověřovali porovnáním vztahu mezi **cizojazyčnou způsobilostí a úrovní osvojení cizího jazyka**. Jako orientační míry úrovně osvojení cizího jazyka jsme použili prospěch z cizího jazyka v pololetí a na konci školního roku.

Jelikož prospěch z cizího jazyka v našem výzkumném vzorku nabýval pouze 4 hodnot, museli jsme pro stanovení validity použít Spearmanův korelační koeficient. Korelační koeficienty jsme vypočítali pro jednotlivé subtesty v obou etapách výzkumu ve vztahu k prospěchu v pololetí i na konci školního roku. Jelikož jsme předpokládali, že žáci s lepším prospěchem (nižší známkou) budou dosahovat v testu lepších výkonů, očekávali jsme zápornou korelaci. Pozorované hladiny významnosti jsme vypočítali pro jednostranný test.

Tabulka č. 19 : Korelační hodnoty mezi testem T225 na začátku/konci školního roku a prospěchem z cizího jazyka v pololetí (CJ1) a na konci školního roku (CJ2)

	T225 začátek školního roku					
	PV	PA	P	M	G	CJZ
CJ1	-0,343**	-0,534***	-0,428***	-0,632***	-0,496***	-0,584***
CJ2	-0,166	-0,500***	-0,379**	-0,587***	-0,538***	-0,535***
	T225 konec školního roku					
	PV	PA	P	M	G	CJZ
CJ1	-0,379**	-0,584***	-0,439***	-0,596***	-0,465***	-0,597***
CJ2	-0,288*	-0,603***	-0,467***	-0,491***	-0,530***	-0,609***

Poznámka:

T225 Prognosticko diagnostický test cizojazyčné schopnosti žáků M.Malíkové (1989)

PV – paměť vizuální

PA – paměť auditivní

P – přízvuk

M – melodie

G – gramatika

CJZ – celková cizojazyčná schopnost

$r_{0,05}(52) = 0,231^*$ $r_{0,01}(52) = 0,323^{**}$ $r_{0,001}(52) = 0,422^{***}$

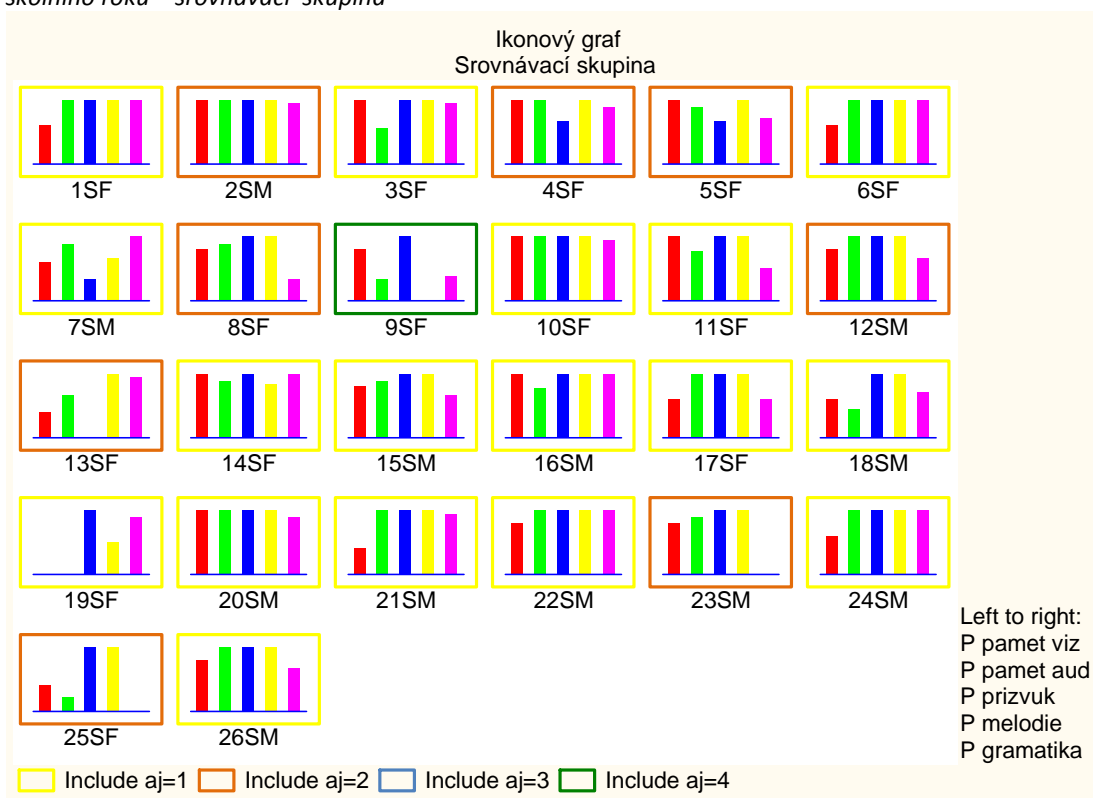
Jak vidíme z tabulky č. 19, celková cizojazyčná způsobilost i dílčí cizojazyčné schopnosti žáků z celkového výzkumného vzorku, který zahrnuje jak srovnávací skupinu, tak skupinu žáků se specifickými poruchami učení, spolu **významně koreluje**. Výsledky tak naznačují, že žáci, kteří dosahují vyšší úrovně měřených dílčích cizojazyčných schopností i celkové cizojazyčné způsobilosti, dosahují také lepšího prospěchu. Tabulka ukazuje, že nejméně výrazný vztah k prospěchu cizího jazyka má naměřená úroveň vizuální paměti.

Podívejme se nyní na vztah cizojazyčných schopností a celkové cizojazyčné způsobilosti k prospěchu u každé skupiny zvlášť.

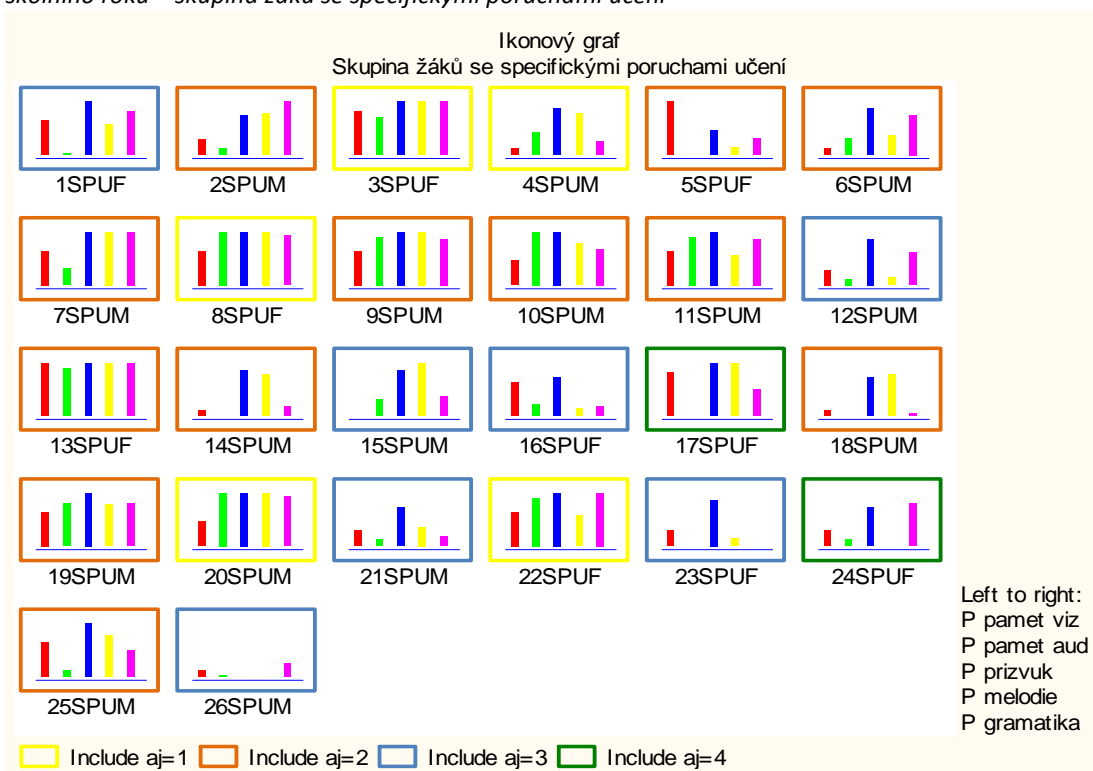
Nejdříve zhodnotíme získaná data pomocí ikonového grafu (graf č. 3 a graf č. 4). Oba grafy pomocí sloupců znázorňují rozložení dílčích cizojazyčných schopností u jednotlivých žáků. Orámování jednotlivých ikon žáků je barevně odlišeno podle dosaženého prospěchu v cizím jazyce.

Jelikož známky na konci školního roku nabývají častěji různých hodnot než známky v pololetí (např. u první skupiny má 88 % žáků v pololetí jedničku, na konci školního roku již jen 65 %), domníváme se, že větší vypovídající hodnotu mají grafy znázorňující situaci na konci školního roku. Lépe na nich můžeme vidět změny v rozložení cizojazyčných schopností ve vztahu k měnícímu se prospěchu. Grafy znázorňující situaci v pololetí jsou proto přiloženy pouze v příloze (příloha č. 24).

Graf č. 3: Dílčí cizojazyčné schopnosti na začátku školního roku a prospěch v cizím jazyce na konci školního roku – srovnávací skupina



Graf č. 4: Dílčí cizojazyčné schopnosti na začátku školního roku a prospěch v cizím jazyce na konci školního roku – skupina žáků se specifickými poruchami učení



Jak ukazují oba grafy, vidíme, že těžko najdeme shodné rozložení cizojazyčných schopností u dvou žáků.

U **srovnávací skupiny** si můžeme všimnout, že i mezi žáky s výborným prospěchem existují rozdíly v rozložení dílčích cizojazyčných schopností. Zdá se však, že nejsou velké. Je možné, že i tyto malé rozdíly budou hrát větší roli ve vyšších ročnících, kde se nároky na osvojování cizího jazyka zvyšují. Abychom však přesněji zhodnotili tyto rozdíly v rozložení cizojazyčných schopností, bylo by patrně potřeba použít citlivější diagnostický nástroj.

Přesto, že u většiny žáků s výborným a chvalitebným prospěchem nevidíme v ikonách jednotlivých žáků na první pohled výrazný rozdíl v profilu cizojazyčných schopností, u některých žáků (13SF, 23SM a 25SF – viz graf č. 3) se tento rozdíl projevuje. Obdobně, u žáka s dostatečným prospěchem (žák pod kódem 9SF) můžeme usuzovat na výrazně odlišný profil cizojazyčných schopností od žáků s lepším prospěchem.

U **skupiny žáků se specifickými poruchami učení**, kteří dosahují výborného a chvalitebného prospěchu je situace obdobná jako u srovnávací skupiny. Opět se ukazuje, že se rozložení cizojazyčných schopností žáků mění se zhoršujícím se prospěchem. Graf ukazuje, že profil cizojazyčných schopností žáků s horším prospěchem v cizím jazyce se liší nejen od profilu žáků s dobrým prospěchem, ale liší se i mezi sebou. Pokud se podíváme na ikony žáků s kódy 24SPUF a 17SPUF (graf č. 4), je rozdíl v cizojazyčných schopnostech mezi oběma žáky patrný na první pohled.

Podívejme se nyní na tabulku korelačních koeficientů mezi celkovou cizojazyčnou způsobilostí a dílčími cizojazyčnými schopnostmi a prospěchem z cizího jazyka v pololetí a na konci školního roku. Opět jsme k výpočtu použili Spearmanův korelační koeficient.

Tabulka č. 20: Korelační koeficienty mezi celkovou cizojazyčnou způsobilostí a dílčími cizojazyčnými schopnostmi a prospěchem v cizím jazyce

Cizojazyčné schopnosti	S(26) prospěch v cizím jazyce - pololetí	SPU(26)
CJZ – Z	-0,242	-0,485 **
paměť vizuální	-0,053	-0,237
paměť auditivní	-0,154	-0,502 **
přízvuk	-0,190	-0,586 ***
melodie	-0,386 *	-0,400 *
gramatika	-0,348 *	-0,351 *
	prospěch v cizím jazyce - konec školního roku	
CJZ – K	-0,317	-0,549 **
paměť vizuální	-0,071	-0,185
paměť auditivní	-0,199	-0,603 ***
přízvuk	-0,324	-0,416 *
melodie	-0,016	-0,473 **
gramatika	-0,515 **	-0,473 **

Poznámka:

Z – začátek školního roku

K – konec školního roku

$r_{0,05}(26) = 0,331^*$; $r_{0,01}(26) = 0,457^{**}$; $r_{0,001}(26) = 0,586^{***}$

Při interpretaci výsledků korelačních koeficientů mezi celkovou cizojazyčnou způsobilostí a dílčími cizojazyčnými schopnostmi a prospěchem z cizího jazyka u žáků ze **srovnávací skupiny** musíme mít na paměti dvě skutečnosti.

Za první více než polovina žáků z této skupiny dosáhla výborného prospěchu v pololetí i na konci školního roku (viz příloha č. 2). **Za druhé**, tito žáci dosáhli v obou zadáních testu v průměru velmi dobrých výkonů v subtestech auditivní paměti, přízvuku a melodie vět (nad 85 %).

Nedomníváme se proto, že by nízké hodnoty korelačních koeficientů dokládaly, že naměřené cizojazyčné schopnosti nemají na výkon žáků ze srovnávací skupiny v cizím jazyce vliv. Jak jsme ukázali výše, vykazaly naměřené hodnoty celkové cizojazyčné způsobilosti i dílčích cizojazyčných schopností s prospěchem v cizím jazyce v rámci celého výzkumného vzorku vysokou korelační hodnotu.

Domníváme se proto naopak, že **celkově dobrá úroveň hodnocených cizojazyčných schopností** souvisí s celkově dobrým prospěchem v cizím jazyce u této skupiny žáků. Cizojazyčné schopnosti, které vykazaly statisticky významnou korelaci s prospěchem, pak poukazují u této skupiny na ty dílčí cizojazyčné schopnosti, které nejlépe diferencují žáky s výborným prospěchem a žáky s horším prospěchem. Na začátku školního roku se ukázala být v tomto ohledu důležitá úroveň **schopnosti identifikovat melodii vět** a **schopnost gramatické indukce**. Na konci roku již jen úroveň **schopnosti gramatické indukce**.

V souvislosti s přihlédnutím k dosaženým úrovním jednotlivých cizojazyčných schopností musíme upozornit na zajímavé zjištění. Přes celkově nízký výkon v subtestu vizuální paměti,

a tedy možnou diferenciaci žáků vzhledem k prospěchu, se **nepotvrdil významnější vztah** vizuální paměti a prospěchu ani na začátku ani na konci školního roku.

U skupiny žáků se specifickými poruchami učení vidíme odlišnou situaci. Při interpretaci dat si naopak musíme být vědomi celkově horších výkonů v cizojazyčné způsobilosti i dílčích schopnostech. Pokud žák dosahuje lepšího prospěchu než ostatní žáci v této skupině, výsledky naznačují, že vykazuje i **vyšší úroveň téměř ve všech dílčích cizojazyčných schopnostech i celkové cizojazyčné schopnosti**. Podobně jako u srovnávací skupiny se nepotvrdila významná souvislost mezi prospěchem a vizuální pamětí.

7.3.1 Shrnutí

Pro srovnávací skupinu platilo, že v cizím jazyce odlišovaly na začátku školního roku výborně prospívající žáky od dobře prospívajících žáků nejvíce schopnosti **identifikovat melodii vět a gramatická indukce**. Na konci školního roku již jen schopnost gramatické indukce.

U žáků se specifickými poruchami učení je situace jiná. Vzhledem k obecně horší celkové cizojazyčné způsobilosti i dílčích cizojazyčných schopnostech závisí diferenciaci vůči prospěchu téměř na **všech dílčích cizojazyčných schopnostech**. Lépe prospívající žáci jsou v této skupině ti žáci, kteří mají lepší úroveň ve všech dílčích schopnostech, kromě vizuální paměti.

Celkově **slabý vztah mezi vizuální pamětí** a úrovní osvojení cizího jazyka měřenou prospěchem v cizím jazyce si vysvětlujeme tím, že se při výuce dosud tento způsob osvojování slovní zásoby příliš nevyužívá. Domníváme se však, že lze očekávat, že jeho role se bude v procesu osvojování cizího jazyka zvyšovat.

7.4 Cizojazyčná způsobilost, jazykové dovednosti v mateřském jazyce a prospěch v cizím jazyce u žáků se specifickými poruchami učení

Poslední, čtvrtou oblastí našeho výzkumu byl vztah mezi jazykovými dovednostmi v mateřském jazyce, dílčími cizojazyčnými schopnostmi a celkovou cizojazyčnou způsobilostí žáků se specifickými poruchami učení. Cílem bylo ověřit platnost **hypotézy odlišného lingvistického kódování** (Sparks a kol. 1991) pro jiný mateřský jazyk a jinou věkovou kategorii. Hypotéza odlišného lingvistického kódování předpokládá, že obtíže ve fonologicko-ortografických a syntaktických dovednostech v mateřském jazyce mají negativní dopad na proces osvojování cizího jazyka.

Nejprve nás zajímalo, zda existuje úzký vztah mezi jazykovými dovednostmi v mateřském jazyce a naměřenými cizojazyčnými schopnostmi již v začátcích procesu osvojování cizího jazyka. Dále jsme si chtěli ověřit, zda má u žáků se specifickými poruchami učení na prvním stupni stejnou podobu jako u studentů se specifickými poruchami učení na vysokých školách. V zahraničních výzkumech byla dosud tato hypotéza ověřována pouze pro anglický jazyk (jako mateřský jazyk) a vyšší věkové skupiny.

V druhé části této kapitoly jsme se zaměřili na identifikaci rozdílů mezi „dobře“ a „hůře“ prospívajícími žáky se specifickými poruchami učení v cizím jazyce.

7.4.1 Jazykové dovednosti v mateřském jazyce a cizojazyčné schopnosti

Sparks a Ganschowová (1991) předpokládají, že se jazykové dovednosti v mateřském jazyce transferují do cizího jazyka. Na počátku 90. let 20. století ve svých výzkumech ukázali, že žáci se specifickými poruchami učení vykazovali obtíže především v rovině **fonologicko-ortografické a syntaktické** (Sparks a kol., 1992). Tyto obtíže pak podle obou autorů mají vliv na vývoj jazykových dovedností jak v mateřském, tak cizím jazyce.

Žákům se specifickými poruchami učení jsme zadali testy mapující fonologické, syntaktické a sémantické dovednosti v mateřském jazyce a pomocí Spearmanova korelačního koeficientu určili sílu jejich vztahu s cizojazyčnými schopnostmi naměřenými Prognosticko-diagnostickým testem cizojazyčných schopností M. Malíkové (1989) na začátku školního roku. Mezi cizojazyčnými schopnostmi a prospěchem v cizím jazyce jsme očekávali kladnou korelaci, proto jsou pozorované hladiny významnosti vypočteny pro jednostranný test.

Jak Ganschowová a kol.(1991) opakovaně poukazují, největší dopad na proces osvojování cizího jazyka, a to právě v jeho začátcích, mají **slabé fonologické dovednosti**. Kurzy cizího jazyka nedokončují především studenti se slabými fonologickými dovednostmi.

Předpokládali jsme proto, že nejvyšší korelační koeficienty získáme právě mezi testy fonologických dovedností a cizojazyčnými schopnostmi. K odhadu úrovně **fonologických dovedností** jsme použili test Elize hlásek, Čtení pseudoslov a Psaní pseudoslov z Baterie diagnostických testů vývoje gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ (Caravolas, Volín, 2005). Jako testu hodnotícího úroveň **syntaktických dovedností** jsme použili Diktát pro žáky 4. tříd (Novák, 2002) a k hodnocení úrovně **sémantického porozumění** test „Čtení s porozuměním“ (Caravolas, Volín, 2005). U testu čtení s porozuměním jsme použili skóre 1 i skóre 2. Jak jsme uvedli v metodologii práce, skóre 1 odráží úroveň všeobecných čtenářských

dovedností (přesnost dekodování, rychlost čtení, porozumění), skóre 2 přesněji odráží úroveň porozumění. Udává poměr mezi počtem správných odpovědí a součtem všech řešených otázek.

Tabulka č. 21: Korelační koeficienty mezi testy jazykových dovedností v mateřském jazyce a cizojazyčnými schopnostmi

testy jazykových dovedností	sémantika		fonologie		syntax	CJZ
	pam.viz.	pam.aud.	přízvuk	melodie	gramatika	
elize hlásek	0,499 **	0,363 *	0,311	0,192	0,225	0,368 *
čtení pseudoslov	0,176	0,198	0,569 **	0,315	0,154	0,235
psaní pseudoslov	0,106	0,316	0,341 *	0,513 **	0,076	0,334 *
diktát	0,000	0,426 *	0,538 **	0,424 *	0,493 **	0,456 *
čtení s poroz. S1	0,097	0,523 **	0,539 **	0,335 *	0,502 **	0,531 **
čtení s poroz. S2	0,199	0,405 *	0,555 **	0,580 **	0,629 ***	0,630 ***

Poznámka:

pam.viz. – paměť vizuální

pam. aud. – paměť auditivní

CJZ – cizojazyčná způsobilost

$R_{0,05}(26) = 0,331^*$ $r_{0,01}(26) = 0,457^{**}$ $r_{0,001}(26) = 0,586^{***}$

Jak ukazuje výše uvedená tabulka, testy **fonologických dovedností** společně korelovaly na 5% hladině významnosti se všemi cizojazyčnými schopnostmi kromě gramatické indukce ($r = 0,225$, $r = 0,124$, $r = 0,076$).

Test fonemického uvědomění (Elize hlásek) však překvapivě **nevykázal statisticky významný vztah** se subtesty měřícími **fonologické schopnosti identifikovat prozodii** ($r = 0,311$, $r = 0,192$) cizího jazyka. Výsledky tak naznačily, že dobrá úroveň fonologického uvědomění na úrovni segmentů řeči (fonémů) automaticky nezakládá dobrou úroveň fonologických dovedností na úrovni suprasegmentů (prozodických faktorů řeči).

Je možné, že částečná nezávislost obou fonologických dovedností může být jedním z důvodů, proč výzkumy zaměřující se na porovnání efektivity tréninku izolovaných hlásek (segmentů) a prozodických faktorů řeči (suprasegmentů) nepřinášejí jednoznačné výsledky. Je možné, že je třeba trénovat obě dovednosti. Fakt, že žák umí manipulovat s fonémy řeči (elize) neznamená, že umí identifikovat přízvuk nebo intonaci. Jak jsme ukázali výše, ve srovnávací skupině spolu navíc nekorelovaly ani schopnost identifikovat přízvuk a schopnost identifikovat intonaci. Jejich korelační koeficient byl dokonce záporný ($r = -0,144$, viz tabulka č. 8)

Syntaktické dovednosti v mateřském jazyce měřené diktátem vykázaly vztah nejen se subtestem gramatické indukce, ale také se všemi ostatními subtesty, kromě vizuální paměti. Podobně jako u fonologických dovedností, i zde se výsledky shodují se zjištěními Sparkse a kol.

(1992), že student s horším skóre v testu cizojazyčné způsobilosti dosahuje horších výkonů i v testech fonologických dovedností a syntaxe v mateřském jazyce.

Překvapivé jsou v tomto ohledu vysoké korelační hodnoty testu **Čtení s porozuměním** s dílčími cizojazyčnými schopnostmi i celkovou cizojazyčnou způsobilostí. Sparks a Ganschowová (1991, Sparks a kol. 1992) opakovaně ukazují, že sémantické dovednosti studentů „hůře“ prospívajících v cizím jazyce (s diagnózou specifických poruch učení i bez ní) se neliší od sémantických dovedností „dobře“ prospívajících žáků. V našem vzorku žáků se specifickými poruchami učení se však ukázalo, že čím bylo horší porozumění textu v mateřském jazyce, tím horší byly výsledky ve většině dílčích cizojazyčných schopností i celkové cizojazyčné způsobilosti.

Naše výsledky se v tomto ohledu shodují s výsledky **italského výzkumu Ferrariové a Palladinové (2007)**, který byl realizován u žáků 7. a 8. tříd. Největší rozdíly mezi „dobře“ a „hůře prospívajícími“ žáky v cizím jazyce byly zjištěny právě ve čtení s porozuměním v mateřském jazyce. Autorky se domnívají, že odlišnost výsledků jejich výzkumu může být způsobena odlišným věkem žáků. Sparks a Ganschowová (1991) realizovali své výzkumy u vysokoškoláků. Ferrariová a Palladiová (2007) poukazují, že tato skupina již není vzorkem běžné populace. Blíže se tomuto tématu budeme věnovat v diskuzi.

7.4.2 „Dobře“ a „hůře“ prospívající žáci se specifickými poruchami učení v cizím jazyce

Jak jsme naznačili v teoretické části, výzkumy ukazují, že žáci se specifickými poruchami učení ne vždy mají v procesu osvojování cizího jazyka obtíže a ne vždy vykazují nízkou cizojazyčnou způsobilost (Sparks, 2006). Sparks a Ganschowová (1991) se domnívají, že spíše než diagnostikované specifické poruchy učení, mají na proces osvojování cizího jazyka vliv dovednosti v mateřském jazyce.

Rozdělili jsme proto skupinu žáků se specifickými poruchami učení na „dobře“ a „hůře“ prospívající žáky se specifickými poruchami učení v cizím jazyce. Za „dobře“ prospívající žáky jsme považovali ty žáky, kteří nedosáhli horšího než chvalitebného prospěchu. Mezi „hůře“ prospívající žáky jsme zařadili ty, kteří z cizího jazyka dostali v pololetí nebo na konci školního roku trojku nebo čtyřku, i když to bylo třeba jen jednou.

U obou skupin jsme porovnali výkony v testech:

- fonologických dovedností: Elize hlásek, Čtení pseudoslov, Psaní pseudoslov (Caravolas, Volín, 2005);

- syntaktických dovedností: Diktát pro žáky 4. tříd (Novák, 2002);
- čtenářských dovedností: Krtek, Latyš (Matějček, Šturma, Vágnerová, Žlab, 1992), Čtení s porozuměním (Caravolas, Volín, 2005);
- pisatelských dovedností: Přepis (Novák, 1994);
- cizojazyčné způsobilosti: Prognosticko-diagnostický test cizojazyčných schopností žáků (Malíková, 1989).

Protože většina testů nevykázala parametry normálního rozdělení, použili jsme pro výpočet statisticky významných rozdílů Mann-Whitneyův U test pro dva nezávislé soubory. Pozorované hladiny významnosti jsou vypočítány pro jednostranný test. Výsledky shrnuje následující tabulka. Červená čísla označují hodnoty testů, které po přepočtu na standardní skóre spadají pod pásmo běžného průměru.

Tabulka č. 22 : Porovnání výkonů „dobře“ a „hůře“ prospívajících žáků se specifickými poruchami učení ve výuce cizího jazyka v testech školních a jazykových dovedností

test	„dobře“ prospívající žáci		„hůře“ propívající žáci		p–hodnota
	medián	min-max	medián	min- max	
Krtek – 1.min	50	24-86	49	21-75	0,446
Latyš – 1. min	26	16-36	27	16-44	0,585
Čtení pseudoslov	19	15-23	18	8-22	0,121
Čtení s porozuměním - skóre1	14	4-29	15	7-23	0,393
Čtení s porozuměním - skóre 2	81	43-100	63	43-90	0,021 *
Psaní pseudoslov - celek	20	10-27	15	5-24	0,017 *
Psaní pseudoslov – grafém	145	138-156	141	125-152	0,035 *
Diktát	32	22-37	27	11-34	0,039 *
Přepis	29	22-31	25	17-31	0,092
Elize hlásek	14	2-19	11	0-18	0,151
CJZ - Z	40	7-53	22	8-38	0,011 *
CJZ - K	57	26-69	37	20-49	0,004 **

Poznámka:

CJZ – Z/K – cizojazyčný způsobilost na začátku školního roku/ na konci školního roku

$p < 0,05$ * $p < 0,01$ **

Výsledky potvrdily, že největší rozdíl mezi „dobře“ a „hůře“ prospívajícími žáky se specifickými poruchami učení je v úrovni cizojazyčné **způsobilosti** měřená jak na začátku, tak na konci školního roku. V jazykových dovednostech v mateřském jazyce se obě skupiny se specifickými poruchami učení statisticky významně lišily v testu fonologických dovedností Psaní pseudoslov (jak ve skóre „celek“, tak ve skóre „grafém“), Diktátu a Čtení s porozuměním skóre 2.

Zajímavé je zjištění statisticky významného rozdílu v úrovni fonologických dovedností právě v testu **psaní pseudoslov** – fonémů. Toto zjištění je v souladu s naším předpokladem

o problémech se zpracováním auditivního podnětu. Ve čtení pseudoslov se obě skupiny nelišily.

Vzhledem k významnému rozdílu v skóre 2 v testu Čtení s porozumění čtení se ukazuje, že výsledky našeho výzkumu se i při tomto způsobu zpracování dat liší od jiných výzkumů zabývajících se hypotézou odlišného lingvistického kódování (Sparks, Ganschow, 1991).

7.4.3 Shrnutí

Testy **fonologických, sémantických a syntaktických** dovedností v mateřském jazyce statisticky významně korelovaly s celkovou cizojazyčnou způsobilostí i cizojazyčnými schopnostmi měřenými Prognosticko-diagnostickým testem cizojazyčných schopností.

Nejméně jazykové dovednosti v mateřském jazyce korelovaly s cizojazyčnou schopností vizuální paměti.

Nejvyšší korelační hodnoty mezi testy jazykových dovedností v mateřském jazyce a cizojazyčné způsobilosti a dílčích cizojazyčných schopností byly zaznamenány u testu Čtení s porozuměním.

„**Dobře**“ a „**hůře**“ prospívající žáci (se specifickými poruchami učení) se statisticky významně lišili ve výkonech v testech **Psaní pseudoslov** (skóre „celek“ i „grafém“), **Diktát**, **Čtení s porozuměním** a **Prognosticko-diagnostickým testem cizojazyčných schopností žáků**.

Závěrem lze konstatovat, že **nejlépe** ze všech použitých testů odlišoval (na 1% hladině významnosti) „dobře“ a „hůře“ prospávající žáky se specifickými poruchami učení ve výuce cizího jazyka **Prognosticko-diagnostický test cizojazyčných schopností žáků** Malíkové (1989). Tento výsledek bude diskutován v další kapitole.

7.5 Zhodnocení hypotéz

Na základě výsledků výzkumu stručně v následující kapitole zhodnotíme vytvořené hypotézy a výzkumné otázky. Podrobněji se jednotlivým závěrům budeme věnovat v diskuzi. Názvy kapitol odpovídají příslušným výzkumným orkuhům.

7.5.1 Cizojazyčná způsobilost a dílčí cizojazyčné schopnosti

H1 Cizojazyčná způsobilost žáků se specifickými poruchami učení je statisticky významně horší než cizojazyčné způsobilosti žáků srovnávací skupiny.

H2 Dílčí cizojazyčné schopnosti jsou statisticky významně horší než dílčí cizojazyčné schopnosti žáků srovnávací skupiny.

Úroveň celkové cizojazyčné způsobilosti a dílčích cizojazyčných schopností byla měřena pomocí **Prognosticko-diagnostického testu cizojazyčných schopností M. Malíkové**(1989).

Obě hypotézy byly vysloveny v souladu s nálezy v zahraniční literatuře, které u studentů se specifickými poruchami učení ve srovnání s vrstevníky dokládají **horší úroveň celkové cizojazyčné způsobilosti i dílčích cizojazyčných schopností** (1987 Gajar in Ganschow a kol. 1991; Ganschow a kol. 1991).

Vzhledem k neparametrickému rozdělení většiny testů byly hypotézy H1 i H2 testovány pomocí Mann-Whitneyova U testu pro dva nezávislé soubory.

Jak je zřejmé z tabulek č. 5 a č. 6 byly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi celkovou cizojazyčnou způsobilostí žáků se specifickými poruchami učení a žáků ze srovnávací skupiny na 0,1% hladině významnosti. Nulová hypotéza k hypotéze H1 mohla být proto zamítnuta a byla **přijata alternativní hypotéza H1** o horší cizojazyčné způsobilosti žáků se specifickými poruchami učení.

Jak je dále z tabulek č. 5 a č. 6 zřejmé, nebyly zjištěny signifikantní rozdíly mezi žáky se specifickými poruchami učení a srovnávací skupinou ve všech cizojazyčných schopnostech. **Nulová hypotéza k hypotéze H2 proto nemohla být zamítnuta.**

Výsledky statistického testování neprokázaly mezi oběma skupinami žáků významné rozdíly v **identifikaci přízvuku cizího/umělého jazyka** (v první fázi výzkumu) a ve **schopnosti indukce gramatických pravidel** (v druhé fázi výzkumu).

Jak jsme uvedli v interpretaci dat, domníváme se, že v subtestu „**přízvuk**“ pomohl žákům se specifickými poruchami učení k lepším výkonům grafický záznam slova, který jim umožnil kompenzovat nedostatky ve fonologickém zpracování prozodie cizího/umělého jazyka. Dokladem může být i fakt, že zatímco, žáci srovnávací skupiny na konci roku své již dobré výkony v identifikaci přízvuku ještě vylepšili, žákům se specifickými poruchami učení se na konci školního roku už nepodařilo podat srovnatelný výkon. Domníváme se, že právě díky limitujícímu oslabení ve fonologickém zpracování auditivních podnětů.

Jak jsme již naznačili v interpretaci dat, při hodnocení výkonů v subtestu „gramatika“ musíme mít na paměti, že tento subtest měří schopnost indukovat formu izolovaného gramatického pravidla. Nevypovídá však o schopnosti rozpoznat funkci daného pravidla nebo o schopnosti aplikace daného pravidla v kontextu. Předpokládáme, že by se rozdíl mezi oběma skupinami ukázal právě v těchto úlohách.

Můžeme shrnout, že výsledky jednoznačně ukazují, že žáci se specifickými poruchami učení jsou z hlediska selhávání v procesu osvojování cizího jazyka rizikovou skupinou.

7.5.2 Nabývání jednotlivých rovin cizího jazyka

Ve shodě s hypotézou deficitu fonologických reprezentací (Snowling, 2001) a hypotézou odlišného lingvistického kódování se ukazuje (Sparks, Ganschow, 1991), že se projevy specifických poruch učení ani v procesu osvojování cizího jazyka **neomezují pouze na problém se čtením** (Sparks, Ganschow, 1993; Hu, 2003; Williams, Lovatt, 2003), ale že ovlivňují **fonologickou, syntaktickou i sémantickou rovinu cizího jazyka.**

VO1: Jaké typy chyb převládají u žáků se specifickými poruchami učení v úlohách zaměřených na nabývání fonologické, syntaktické a sémantické roviny cizího jazyka?

Jak jsme ukázali v kapitole 7.2 výsledky naznačily, že žáci se specifickými poruchami učení vykazují ve **fonologické rovině** cizího/umělého jazyka obtíže již na úrovni percepce.

V označení přízvuku chybovali procentuálně přibližně stejně **u všech přízvučných slabik**, z čehož můžeme usuzovat, že spíše „hádali“ (tabulka č. 14). U identifikace intonace vět, měli žáci se specifickými poruchami učení největší problémy s identifikací **klesavé melodie** (tabulka č. 15).

V sémantické rovině převažovaly u žáků se specifickými poruchami učení nevyplněné položky (17,6 – 48,1 % chyb – viz tabulky č. 16 a č. 17).

V oblasti nabývání syntaktické roviny na začátku školního roku žáci se specifickými poruchami učení přes 25 % položek (tabulka č. 18) v subtestu „gramatika“ nevyplnili, na konci roku převažovaly chyby ve víceslovných položkách – a to vynechání slova (11 %), nebo jeho pouhé opsání (6,5 %). Překvapivé bylo velmi malé množství chyb na základě přepisu (1,2 % a 0,9 %).

VO2: Liší se chyby žáků se specifickými poruchami učení od chyb žáků srovnávací skupiny?

V oblasti **fonologie** se chyby žáků se specifickými poruchami učení lišily jak v identifikaci přízvuku, tak v identifikaci melodie vět.

Zatímco žáci ze srovnávací skupiny téměř bezchybně určovali **druhou a třetí přízvučnou slabiku**, žáci se specifickými poruchami učení procentuálně chybovali u **všech přízvučných slabik** stejně. Jak jsme již naznačili, zdá se že spíše „hádali“. Překvapivé však bylo, že tímto způsobem chybovali méně v označení první přízvučné slabiky než srovnávací skupina (viz tabulka č. 14). Jak však popisují Helland a Kaasa (2005), pokud **nemáme dovednosti druhého jazyka zautomatizované**, využíváme častěji **dovednosti a znalosti z mateřského jazyka**. I když tedy tito žáci hádali, častěji přitom označovali jako přízvučnou slabiku, slabiku první (ve shodě s první přízvučnou slabikou českém jazyce).

Při identifikaci melodie vět měli obě skupiny (i když v jiném množství) největší problémy s identifikací **klesavé melodie**. Jak jsme již popsali v interpretaci dat, klesající melodie musí nejprve stoupat, proto je pravděpodobně tato melodie na identifikaci nejtěžší. Oproti srovnávací skupině však žáci se specifickými poruchami učení stále ve větší míře chybovali na konci roku i u identifikace **rovné melodie**.

V oblasti **nabývání slovní zásoby** musíme při popisu odlišností přihlídnout k modalitě jazykového podnětu, na jehož základě se žáci slovíčka učili. Při učení se slovíčkům na základě vizuálního podnětu obě skupiny chybovali nejčastěji tím, že nevyplnily položku (tabulka č. 16). Při učení se slovíčkům na základě „sluchové cesty“ žáci srovnávací skupiny téměř ve všech položkách zapsali alespoň jedno číslo z cílového dvojčíslí, žáci se specifickými poruchami učení v téměř 20 % položku nevyplnili (tabulka č. 17).

V **syntaktické rovině** měli kromě vynechání celých položek (25,2 %) žáci se specifickými poruchami učení největší obtíže ve víceslovných položkách (tabulka č. 18). Slova/slovo buď pouze opsali ale nezměnili podle vzoru jeho tvar (6,9 % a 11 % chyb) nebo některé slovo vynechali (8,5 % a 6,5 %). Oproti žákům ze srovnávací skupiny také častěji chybovali na základě nepochopení vzoru pro změnu tvaru. Největším problémem žáků srovnávací skupiny bylo na začátku školního roku pouhé opsání slova bez vytvoření cílového tvaru (14,8 %), na konci školního roku pak ulpívání na předchozích formách gramatických pravidel (8,1 %).

Kvalitativní analýza chyb tak u žáků se specifickými poruchami učení poukazuje spíše na výraznější obtíže v nabývání jednotlivých rovin. Nejčastější chyby totiž nejsou v drobných odchylkách od cílových slov, ale ve většině případů vůbec nevyplněné položky.

7.5.3 Cizojazyčná způsobilost a úroveň osvojení cizího jazyka

H3 Prospěch v cizím jazyce statisticky významně záporně¹² koreluje s úrovní cizojazyčné způsobilosti i dílčích cizojazyčných schopností žáků.

H4 Celková cizojazyčná způsobilost má větší vliv na míru osvojení cizího jazyka než dílčí specifické schopnosti.

Jak opakovaně ve svých výzkumech uvádějí Ganschowová a Sparks (in Ganschow a kol., 1998), studenti s **lepším prospěchem** vykazují signifikantně **vyšší úroveň cizojazyčné způsobilosti**, ale i vyšší úroveň všech dílčích cizojazyčných schopností (Ganschow a kol., 1991). Za rozhodující pro míru úspěchu v procesu osvojování cizího jazyka bývá často pokládána spíše než úroveň dílčích cizojazyčných schopností úroveň celkové cizojazyčné způsobilosti (Wesche a kol., 1982 in Ganschow a kol., 1991).

Ve shodě s uvedenými výzkumy jsme proto předpokládali, že nulové hypotézy k hypotézám H3 a H4 budeme moci na 5% hladině významnosti zamítnout.

Jelikož prospěch v cizím jazyce nabýval pouze čtyř hodnot, rozhodli jsme se pro statistické posouzení síly vztahu pomocí Spearmanova korelačního koeficientu.

Jak můžeme vidět v tabulce č. 19 výsledky ukazují, že korelační koeficient mezi známkou z cizího jazyka a cizojazyčnou způsobilostí i dílčími cizojazyčnými schopnostmi je na 5% hladině významnosti statisticky významně menší než nula, ve většině případů dokonce na 0,1% hladině. Hypotézu H0 k hypotéze H3 proto můžeme zamítnout a přijmout hypotézu **H3 o statisticky významném vztahu mezi prospěchem z cizího jazyka a cizojazyčnou způsobilostí**.

Hypotézu H4 jsme posuzovali na základě srovnání velikosti korelačních koeficientů u celkové cizojazyčné způsobilosti a dílčích cizojazyčných schopností. Předpokládali jsme, že korelační koeficient mezi celkovou cizojazyčnou způsobilostí a prospěchem v cizím jazyce bude větší než korelační koeficienty mezi dílčími cizojazyčnými schopnostmi a prospěchem. Jak vidíme z tabulky č. 19, **nemůžeme nulovou hypotézu H0 zamítnout**. Korelační koeficienty jsou u řady dílčích cizojazyčných schopností podobné jako u celkové cizojazyčné schopnosti a u schopnosti identifikovat intonaci vět (melodie) je korelační koeficient na začátku roku dokonce vyšší.

¹² Udáváme zápornou korelaci, protože očekáváme, že čím vyšší bude cizojazyčná způsobilost, tím nižší (lepší) bude prospěch v cizím jazyce.

Výsledky naznačují, že některé cizojazyčné schopnosti hrají v začátcích výuky cizího jazyka důležitější roli než jiné. Výsledky jsou tak v souladu se zjištěními Skehana (1998 in Kiss, Nikolov, 2005), který poukazuje na stěžejní vliv „auditivní“ schopnosti (schopnosti převádět zvukové podněty do dále zpracovatelného podnětu) pro začátek procesu osvojování cizího jazyka. Podobně Ganschow a kol. (1991) poukazují na význam fonologické úrovně mateřského jazyka. Je tak možné, že celková cizojazyčná způsobilost má větší vliv na úspěšnost procesu osvojování jazyka spíše v pokročilejším stádiu osvojování.

Výsledky výzkumu ukázaly, že alespoň v počátcích osvojování cizího jazyka hraje úroveň cizojazyčné způsobilosti a cizojazyčných schopností měřených Prognosticko-diagnostickým testem cizojazyčných schopností M.Malíkové (1989) důležitou roli.

7.5.4 Cizojazyčná způsobilost, jazykové dovednosti v mateřském jazyce a prospěch v cizím jazyce u žáků se specifickými poruchami učení

Sparks a kol. (1998) se domnívají, že dovednosti v mateřském jazyce slouží jako základ pro učení se cizímu jazyku. Z tohoto předpokladu vychází také **hypotéza odlišného lingvistického kódování** (linguistic coding deficit hypothesis). Upozorňuje na význam **fonologicko-ortografické a syntaktické** roviny jazyka, jejíž oslabení ovlivňuje vývoj jazykových dovedností jak v mateřském, tak cizím jazyce (Ganschow a kol., 1991). Výzkumy ukazují, že největší negativní dopad na učení se cizímu jazyku má **fonologický deficit**.

Domnívali jsme se, že i přes odlišný věk respondentů i odlišný mateřský jazyk výsledky našeho výzkumu potvrdí v souladu s hypotézou odlišného lingvistického kódování následující hypotézy:

H5 Fonologické a syntaktické dovednosti v mateřském jazyce statisticky významně kladně korelují s cizojazyčnou způsobilostí.

H6 Sémantické dovednosti v mateřském jazyce statisticky významně nekorelují s cizojazyčnou způsobilostí.

H7 Fonologické dovednosti v mateřském jazyce kladně korelují se všemi cizojazyčnými schopnostmi.

H8 Žáci se specifickými poruchami učení s horším prospěchem v cizím jazyce jsou statisticky významně horší v cizojazyčné způsobilosti, fonologických a syntaktických dovednostech v mateřském jazyce, než žáci se specifickými poruchami učení s dobrým prospěchem.

Fonologické, sémantické a syntaktické dovednosti byly měřeny baterií standardizovaných testů pro danou věkovou skupinu i mateřský jazyk (viz metodika práce).

Vzhledem k tomu, že u většiny testů nebyla potvrzena normalita rozložení výkonů, použili jsme pro ověřování hypotéz neparametrické metody testování.

Hypotézy H5 – H7 jsme ověřovali pomocí Spearmanova korelačního koeficientu.

Jak vidíme v tabulce č. 21 na 5% hladině významnosti korelují s celkovou cizojazyčnou způsobilostí dva ze tří testů fonologických dovedností (Elize hlásek a Psaní pseudoslov) i test syntaktických dovedností (Diktát). Hypotézu H0 proto můžeme zamítnout a **můžeme přijmout alternativní hypotézu H5 o vztahu fonologických a syntaktických dovedností v mateřském jazyce a cizojazyčné způsobilosti.**

Nulovou hypotézu však nemůžeme zamítnout ve prospěch hypotézy H6. Jak ukazuje tabulka č. 21, korelační koeficienty mezi testem sémantického porozumění a cizojazyčnou způsobilostí jsou dokonce vyšší než u testů fonologických a syntaktických dovedností. „Skóre 1“ testu Čtení s porozuměním s cizojazyčnou způsobilostí statisticky významně koreluje na 1% hladině významnosti, „skóre 2“ dokonce na 0,1% hladině.

Jak jsme již naznačili v kapitole interpretace dat, je pravděpodobné, že úroveň sémantického porozumění v testu Čtení s porozuměním byla vzhledem ke špatným dekódovacím schopnostem žáků se specifickými poruchami ovlivněna technikou čtení, a proto by bylo dobré doplnit tento test dalšími diagnostickými nástroji.

Nicméně podobné výsledky získali ve svém italském výzkumu s žáky 7. a 8 třídy základní školy autorky Ferrariová a Palladiová (2007). Zjistili, že se „lépe“ a „hůře“ prospívající žáci v cizím jazyce na rozdíl od výzkumů Sparkse a kol. (1998) statisticky významně liší právě ve čtení s porozuměním, a to i když byly dekódovací schopnosti těchto žáků v pásmu běžného průměru.

Zdá se tedy, že se spíše jedná o věkový rozdíl respondentů a o odlišnosti v charakteru výzkumného vzorku. S věkem se sémantické dovednosti rozvíjejí a kompenzují, lze proto očekávat, že se porozumění čtenému textu zlepší. Studenti na vysokých školách také na rozdíl od žáků základních škol nejsou vzorkem běžné populace.

Nulovou hypotézu H0 nemůžeme zamítnout ani ve prospěch hypotézy H7. Ani jeden z testů fonologických dovedností statisticky významně na 5% hladině nekoreluje se schopností gramatické indukce.

Důvodem může být fakt, že na rozdíl od testu MLAT, Prognosticko-diagnostický test cizojazyčných schopností měří schopnost indukovat izolovanou formu gramatického pravidla. Jak uvádějí Williams a Lovatt (2003), i v otázce nabývání gramatických pravidel je nutné systematicky odlišit a konkretizovat testované oblasti. Je velmi pravděpodobné, že se na nich podílejí různé mechanismy učení. Podrobněji se této otázce budeme věnovat v diskuzi.

Hypotézu H8 jsme ověřovali pomocí Mann-Whitneyova U testu. Hladiny významnosti byly vypočítány pro jednostranný test. Jak naznačuje tabulka č. 22, můžeme na 5% hladině významnosti nulovou hypotézu zamítnout, a **můžeme přijmout hypotézu H8**. Opět však musíme upozornit, že i při srovnání „dobře“ a „hůře“ prospívajících žáků se specifickými poruchami učení v cizím jazyce se, na rozdíl od výzkumů Sparks a kol. (1998), objevily statisticky významné rozdíly i v sémantickém porozumění.

Výsledky výzkumu ukázaly, že „hůře“ prospívající žáci se specifickými poruchami učení v cizím jazyce mají výrazně oslabené fonologické, syntaktické i sémantické jazykové dovednosti v mateřském jazyce a vykazují i nižší úroveň cizojazyčné způsobilosti.

8. DISKUZE

8.1 Cizojazyčná způsobilost a dílčí cizojazyčné schopnosti

V zahraniční literatuře je cizojazyčným schopnostem žáků věnovaná velká část výzkumů i teoretických pojednání. Jak jsme nastínili v teoretické části, můžeme toto téma rozdělit do dvou velkých oblastí. **Cizojazyčné kompetence** se jako lingvistické či psychologické předpoklady zkoumají v porovnání s dalšími důležitými **prediktory úspěšnosti osvojení cizího jazyka** a porovnává se důležitost postavení jednotlivých faktorů (Gardner, Trembley, Masgoret, 1997; MacIntyre, 1995). Dále jsou cizojazyčné kompetence zkoumány **ve vztahu ke specifickým poruchám učení nebo k horším výkonům v cizím jazyce**. Zde se cizojazyčné schopnosti porovnávají s jazykovými dovednostmi v mateřském jazyce. Dále je srovnávána míra úspěšnosti v procesu osvojení cizího jazyka v závislosti na jejich rozložení (Ganschow, Sparks, Javorsky, 1998).

Jak jsme si také ale ukázali, provádí se většina výzkumů na rozdíl od našeho výzkumu se staršími respondenty – nejdříve s žáky nižšího sekundárního stupně, spíše však až se studenty vyššího sekundárního a terciárního stupně. Cílem našeho výzkumu bylo prozkoumat tuto oblast u žáků se specifickými poruchami učení na začátku procesu osvojování cizího jazyka.

Výsledky našeho výzkumu ukázaly, že **skupina žáků se specifickými poruchami učení je alespoň v prvním roce výuky cizího jazyka z hlediska jeho osvojování rizikovou skupinou**.

Ukázalo se, že se žáci se specifickými poruchami učení statisticky významně liší od srovnávací skupiny v **celkové cizojazyčné způsobilosti** měřené pomocí Prognosticko-diagnostického testu cizojazyčných schopností žáků M. Malíkové (1989), jak na začátku, tak na konci školního roku.

Při interpretaci takového zjištění však musíme mít na paměti, že úroveň cizojazyčné způsobilosti nehodnotí, zda se žák cizí jazyk může nebo nemůže naučit. (Sparks, 2006; Reed, Stansfield, 2004). Úroveň cizojazyčné způsobilosti naznačuje, jak rychle a jak snadno se žák bude cizí jazyk učit. U žáků se specifickými poruchami učení tedy můžeme říci, že s velkou pravděpodobností pro ně bude proces osvojování cizího jazyka **těžší a bude probíhat pomaleji** než u žáků bez specifických poruch učení.

Tato zjištění jsou v souladu se zahraničními výzkumy porovnávajícími úroveň cizojazyčné způsobilosti u studentů se specifickými poruchami učení (Gajar, 1987 in Ganschow a kol., 1991; Ganschow a kol., 1991).

Pokud se zaměříme na **dílčí cizojazyčné schopnosti**, můžeme opět shrnout, že ve shodě s výše uvedenými výzkumy vykazali žáci se specifickými poruchami učení statisticky významně odlišné výkony téměř ve všech subtestech.

V některých ohledech se ale výsledky našeho výzkumu od zahraničních výzkumů liší. Jak Gajarová (1987 in Ganschow a kol., 1991), tak Ganschowová a kol.(1991) poukazují na výrazné **rozdíly v subtestech měřících citlivost na gramatické struktury**. Podle hypotézy odlišného lingvistického kódování platí, že žáci s problémy se čtením a psaním v mateřském jazyce mají především obtíže v strukturálních oblastech jazyka (fonologicko-ortografická a syntaktická rovina), proto jsou fonologie, ortografie a syntax hlavními oblastmi problémů ve výuce cizího jazyka (Sparks, Ganschow, 1991).

V našem výzkumu se však žáci se specifickými poruchami učení v subtestu, který měří **schopnost gramatické indukce**, srovnávací skupině na konci roku **vyrovnali**.

Při posuzování rozdílů ve výsledcích našeho a zahraničních výzkumů musíme mít na paměti fakt, že uvedené výzkumy jsou nejčastěji zaměřeny na studenty vysokých škol. Respondenti se tudíž liší nejen **věkem**, ale také **charakterem výzkumného vzorku**. Vysokoškolská populace není vzorkem běžné populace. Je možné, že schopnost gramatické indukce se bude dále vyvíjet a že by se v budoucnu žáci se specifickými poruchami učení od srovnávací populace lišili.

Rozdíl může být způsoben i **odlišnou konstrukcí testu**. Zatímco studenti v testu cizojazyčné způsobilosti MLAT (Sparks a kol., 2006) musí ve větě rozpoznat slovo, které ve vzorové větě plní stejnou gramatickou funkci, subtest Gramatika v Prognosticko-diagnostickém testu cizojazyčných schopností žáků M.Malíkové (1989) měří schopnost vytvořit nový tvar slova podle uvedeného gramatického pravidla. Můžeme říci, že test cizojazyčné způsobilosti MLAT se zaměřuje na funkční stránku gramatiky, v testu M. Malíkové (1989) se zaměřujeme pouze na formu gramatického pravidla. Domníváme se, jak jsme již několikrát upozornili v textu (kapitola 7.2.3), že rozpoznat formu pravidla ještě neznamená umět ho použít v kontextu.

Mezi dílčí cizojazyčné schopnosti, ve kterých se žáci se specifickými poruchami učení nejvíce lišili od srovnávací skupiny, patřila **auditivní paměť a schopnosti identifikovat intonaci vět**. V subtestu „auditivní paměti“ i subtestu „melodie“ byly statisticky významné rozdíly

zjištěny na 0,1% hladině významnosti jak na začátku, tak na konci školního roku. Výsledky tak ukázaly, že právě v těchto úlohách, ve kterých se staví pouze na auditivním podnětu, byly výsledky oproti srovnávací skupině nejhorší. To vše podle nás u skupiny žáků se specifickými poruchami učení poukazuje na sníženou úroveň **fonologických dovedností**.

Na význam fonologických dovedností v procesu osvojování jazyka upozornili již v 60. letech minulého století Carroll (1962 in Sparks, Ganschow, 1991) a Pimsleur (1968 in Sparks, Ganschow, 1991). Carroll jako jeden ze čtyř hlavních jazykových faktorů významně ovlivňující proces osvojování cizího jazyka označil **fonetické kódování** a popsal ho jako schopnost kódovat sluchově fonetický materiál, aby mohl být reorganizován, identifikován a zapamatován. Pimsleur podobně pracoval s pojmem **sluchová schopnost**. Měřil ji pomocí subtestu zvukové diskriminace a subtestu asociací zvuk – symbol. Považoval ho za jeden z hlavních faktorů, který odlišoval hůře prospívající žáky.

Na vliv fonologických dovedností na proces osvojování jazyka opakovaně ve svých výzkumech poukazují Sparks, Ganschow a kol. (Sparks a kol, 1992; Sparks, Ganschow, 1993), ale také další autoři (Meschyan, Hernandez, 2002; Hu, 2003).

Je však možné, že význam těchto dovedností v procesu osvojování cizího jazyka postupně klesá. Skehan (1998 in Kiss, Nikolov, 2005) se domnívá, že oslabení této **sluchové schopnosti** převést akustický jazykový podnět do dále zpracovatelného podnětu může v začátcích proces osvojování cizího jazyka **výrazně zpomalit**. Na základě výzkumů se studenty, kteří již dosáhli vyšší úrovně osvojení cizího jazyka, se však domnívá, že hlavní roli později „**přebírají**“ **analytické a paměťové schopnosti**.

Vzhledem k tomu, že se domníváme, že jsou výkony ve všech subtestech silně ovlivněny úrovní fonologických dovedností (viz výsledky faktorové analýzy subtestů u žáků se specifickými poruchami učení), nemusí Prognosticko-diagnostický test cizojazyčných schopností žáků predikovat vývoj procesu osvojování cizího jazyka do budoucna.

Nicméně alespoň v počátcích tohoto procesu hraje cizojazyčná způsobilost i dílčí cizojazyčné schopnosti měřené Prognosticko-diagnostickým testem cizojazyčných schopností žáků významnou roli (viz vysoké korelační hodnoty s prospěchem v cizím jazyce) a pokud chceme žákům se specifickými poruchami učení usnadnit proces osvojování cizího jazyka, měli bychom se zaměřit **na trénink fonologických dovedností**. Tím spíše, že výzkumy dokládají význam tréninku fonologických dovedností i pro vývoj jazykových a čtenářských dovedností v mateřském jazyce (Altmann, 1997; Sodoro, 2002; Mikulajová, Dostálová, 2004).

8.2 Nabývání jednotlivých rovin cizího jazyka

Podobně jako v ostatních výzkumech žáků se specifickými poruchami učení se ukazuje (Snowling, 2001; Scarborough, 2005), že se projevy specifických poruch učení ani v procesu osvojování cizího jazyka **neomezují pouze na problém se čtením** (Sparks, Ganschow, 1993; Hu, 2003; Williams, Lovatt, 2003).

Domníváme se, že náš výzkum ukázal ve shodě s hypotézou deficitu fonologických reprezentací (Snowling, 2001) a hypotézou odlišného lingvistického kódování (Sparks, Ganschow, 1991), že obtíže v cizím jazyce souvisejí s nedostatečně rozvinutými **jazykovými dovednostmi**. Kvalitativní analýza výkonů v Prognosticko-diagnostickém testu cizojazyčných schopností žáků ukázala, že je velmi pravděpodobné, že oslabené fonologické dovednosti ovlivňují nabývání všech rovin jazyka i v cizím jazyce.

8.2.1 Fonologie cizího jazyka

Nejen u nás, ale i v zahraniční literatuře věnované specifickým poruchám učení je problematika percepce a využívání prozodických faktorů řeči na okraji zájmu. Možná i proto není vztah mezi fonologickými procesy a fonologickými dovednostmi zpracovávat prozodické faktory řeči objasněn. A není ani zřejmé, jakou roli hrají tyto dovednosti při rozvoji mateřského jazyka.

Výzkumy se nicméně shodují na tom, že žáci se specifickými poruchami učení v určitých oblastech zpracování prozodických faktorů vykazují **horší výkony** než žáci bez specifických poruch učení. Jedná se především o situace, kdy mají žáci využít prozodie k odlišení lingvistických struktur (např. pomocí prozodie naznačit, že se jedná o „ovocný salát a mléko“ a ne o „ovoce, salát a mléko“ – v anglické výslovnosti rozdíl mezi „[fruit] [salad] [and milk]“ a „[fruit-salad] and [milk]“ (Marshall a kol., 2009, s. 470).

Výsledky našeho výzkumu naznačily, že v počátku procesu osvojování cizího jazyka jsou však žáci se specifickými poruchami učení oslabeni **již ve schopnosti identifikovat prozodii cizího jazyka**. Domníváme se, že percepce prozodie neznámého jazyka je podobně jako opakování pseudoslova složitější na fonologické zpracování než percepce prozodie nebo opakování slova v mateřském jazyce.

Na rozdíl od srovnávací skupiny měli žáci se specifickými poruchami učení **větší problémy s identifikací melodie vět než s označením slabičného přízvuku**. V subtestu „přízvuk“ se

dokonce ve výkonu na začátku školního roku od srovnávací skupiny statisticky významně nelišili (viz tab. č. 5). Domníváme se však, že tohoto dobrého výsledku dosáhli žáci se specifickými poruchami učení díky grafickému záznamu slov, na kterém přízvuk v testu vyznačovali a který umožnil alespoň z části kompenzovat deficity ve fonologickém zpracování. (V „subtestu“ melodie zakreslovali směr intonace vět na prázdné řádky.)

Zajímavým zjištěním je, že se **neprojevila vztah mezi schopností identifikovat slabičný přízvuk a melodií vět**. Jak se ukázalo ve srovnávací skupině, dobrá úroveň schopnosti identifikovat slabičný přízvuk nesouvisela s dobrou úrovní schopnosti identifikovat melodii vět. Ve srovnávací skupině na začátku školního roku spolu tyto dvě schopnosti dokonce vykázaly zápornou korelaci ($r = -0,144$ viz tab. č.). Navíc, jak se ukázalo u skupiny žáků se specifickými poruchami učení, nesouvisí fonologické schopnosti identifikace prozodických faktorů (suprasegmentů) s fonematickým uvědoměním (schopností vnímat a manipulovat se zvukovými jednotkami na úrovni hlásek – segmentů).

Domníváme se, že tato částečná nezávislost všech tří schopností (fonematického uvědomění, schopnosti identifikace slabičného přízvuku a melodie vět) může být důvodem nejednoznačných výsledků výzkumů porovnávajících efektivitu tréninků zaměřených na percepci a produkci segmentů (izolovaných hlásek) a suprasegmentů (prozodických faktorů řeči). Na základě získaných údajů lze předpokládat, že trénink pouze jedné z uvedených schopností pomůže zlepšit výkony pouze u části žáků.

8.2.2 Sémantika

Výsledky výzkumu ukázaly, že jsou žáci se specifickými poruchami učení znevýhodněni také v procesu **osvojování slovní zásoby**. Na začátku školního roku si žáci se specifickými poruchami učení v průměru osvojili téměř o polovinu méně slovíček než žáci ze srovnávací skupiny.

Zatímco při osvojování slovní zásoby na základě prezentace vizuálního jazykového podnětu dosáhli žáci se specifickými poruchami učení na konci školního roku **podobných výsledků jako srovnávací** skupina na začátku školního roku, v osvojování slovní zásoby na základě auditivní cesty výrazně zaostali i za výkony srovnávací skupiny na začátku školního roku. Zatímco žáci ze srovnávací skupiny téměř v každé položce (95,8 a 98,3 % viz tabulka č.17 – součet správných položek a položek z kategorií 1-4) subtestu „auditivní paměť“ zapsali

alespoň jednu správnou číslici, žáci se specifickými poruchami učení nezapsali správně ani jednu z číslic ve více než 30 % položek.

Podobně jako Hu (2003) se domníváme, že zásadním odrazovým můstkem pro osvojení slovní zásoby v cizím jazyce je **vytvoření správné fonologické reprezentace**. Ač máme tendenci vzhledem k problémům se čtením text u žáků se specifickými poruchami učení eliminovat, zdá se, že paradoxně těmto žákům vizuální podoba slova pomáhá.

Domníváme se, že je proto nutné zvážit a **přehodnotit některé doporučené postupy pro žáky se specifickými poruchami učení**. Častěji upřednostňovaná „**sluchová cesta**“ (viz Jucovičová a kol., 2009) je totiž pro tyto žáky vzhledem k snížené fonologické schopnosti auditivní analýzy velice problematická.

Jak naznačil výzkum, je také možné, že problém ve vybavování slov není problémem ve vybavení slova, ale **v uložení špatné fonologické reprezentace slova**. Pokud chceme těmto žákům pomoci, je pravděpodobné, že nestačí v procesu rozvoje slovní zásoby vynechat překlady do českého jazyka a spojovat slova přímo s obrázkem nebo pohybem (jak doporučuje např. Zelinková, 2005). Těmto žákům musíme pomoci vytvářet si **co nejpřesnější fonologické reprezentace nových slov**.

8.2.3 Syntax

V oblasti nabývání syntaxe je zajímavé především výrazné zlepšení žáků se specifickými poruchami učení v druhé fázi výzkumu. Jako v jediném subtestu na konci školního roku se žáci se specifickými poruchami učení vyrovnali žákům ze srovnávací skupiny.

Zdá se, že samotná obecná schopnost indukce u žáků se specifickými poruchami učení není narušena. Jak výsledky naznačují, zaměřili se žáci se specifickými poruchami učení oproti začátku školního roku **více na analýzu jazykového podnětu**. V téměř 70 % byli úspěšní, v dalších 5 % se o vytvoření správné formy slova pokusili **odvozením**, špatně však vzor analyzovali. Žáci nerozliší koncovku slova od kořene, neodliší pomocné sloveso od významového apod. a nepochopí tak dané gramatické pravidlo. Domníváme se, že pokud bychom vzor lépe strukturovali (barevně odlišily koncovku a kořen slova), dosáhli by žáci se specifickými poruchami učení lepšího výkonu.

Přesto, že se žáci se specifickými poruchami učení ve výkonu v tomto subtestu již statisticky významně neliší od žáků ze srovnávací skupiny, ukázal se ještě i na konci školního roku rozdíl v úspěšnosti ve zpracování **dvou až tří slovních položek**. (Žáci se specifickými

poruchami učení v nich chybovali dvojnásobně více – viz tabulka č. 18. Opět se domníváme, že lepší vizuální strukturaci podnětu (barevným odlišením, zvýrazněním), bychom pomohli žákům dosáhnout lepších výsledků.

Na závěr interpretace dat musíme upozornit, že jde o indukci syntaktických pravidel. Bez dalšího podrobného testování nemůžeme předjímat, jak budou schopni žáci se specifickými poruchami učení pravidla následně používat. Vzhledem k výzkumům potvrzujícím deficit v syntaktických dovednostech starších žáků (Sparks, Ganschow, 1991) se domníváme, že při kontrolním zadání didaktického testu by se rozdíl mezi oběma skupinami žáků prokázal právě ve schopnosti aplikace pravidel.

Kvalitativní analýza všech subtestů naznačila, že by žákům se specifickými poruchami učení v procesu cizího jazyka mohl pomoci **cílený trénink fonologických dovedností**. Navíc naznačila, že komunikativní přístup opírající se především o poslech s porozuměním se zdá být pro žáky se specifickými poruchami učení ve výuce cizích jazyků nevhodný. Jak ukazují výzkumy, zdá se, že tito žáci profitují nejvíce z přístupu vycházejícího ze systematických instrukcí zaměřených na fonologii a syntax cizího jazyka (Ganschow a kol., 1995). Příkladem takového přístupu je **multisenzorický strukturální přístup** (multisensory structured language, blíže viz kapitola 3).

S prvky multisenzorického strukturálního přístupu se setkáme i v naší literatuře (Zelinková, 2005, Pechancová, Smrčková, 2002). Naše odborná veřejnost však opomíjí jeden ze základních principů multisenzorického strukturálního přístupu – **trénink fonologie cizího jazyka na úrovni hlásek a korespondujících grafémů**.

8.3 Cizojazyčná způsobilost a úroveň osvojení cizího jazyka

Od 80. let 20. století byl koncept **cizojazyčné způsobilosti** a s ním i používání testů cizojazyčné způsobilosti podroben **velké kritice**. Ehrmannová a Oxfordová (1995) poukazují na význam dalších proměnných (strategie učení, styly učení, motivace), které koncept cizojazyčné způsobilosti nezohledňuje. Autorky dokládají, že zmíněné proměnné vykazují vysoké korelační hodnoty s úrovní osvojení cizího jazyka a pomáhají tak lépe popsat individuální rozdíly v nabývání cizího jazyka. Krashen (1981) opakovaně kritizuje testy cizojazyčné způsobilosti. Vyčítá jim, že měří pouze úroveň znalostí o jazyku a ne úroveň osvojení jazyka.

Jak však i samotní kritici cizojazyčné způsobilosti (Ehrman in Reed, Stansfield, 2004) připouštějí, v nejrůznějších podmínkách výuky vykazují testy cizojazyčné způsobilosti predikční

hodnotu mezi 0,40 – 0,65. Sparks, Ganschow a kol. opakovaně u studentů středních a vysokých škol dokládají, že test cizojazyčné způsobilosti MLAT je důležitý prediktor školních výsledků v cizím jazyce během prvních let jeho výuky (Ganschow, Sparks, Javorksy, 1998). Další studie potvrzují, že studenti, kteří dobře zvládají cizí jazyk, dosahují signifikantně vyššího skóre v MLAT testu než studenti, kteří mají s osvojováním cizího jazyka problémy (Ganschow a kol., 1991; Sparks a kol., 1992). Jak uvádějí Ehrmannová a Oxfordová (1995), výzkumy ukazují, že test cizojazyčné způsobilosti MLAT je jedním z nejlepších prediktorů vývoje procesu osvojování cizího jazyka, který je k dispozici.

Podobně i v našem výzkumu **cizojazyčná způsobilost i dílčí cizojazyčné schopnosti** měřené Prognosticko-diagnostickým testem cizojazyčných schopností žáků statisticky **významně korelovaly s prospěchem v cizím jazyce**. Pro celkový vzorek (N=52) byla hodnota $r = 0,584^{***}$ na začátku školního roku a $r = 0,609^{***}$ na konci školního roku.

Zdá se, že alespoň v začátcích procesu osvojování cizího jazyka u žáků mladšího školního věku hraje cizojazyčná způsobilost měřená Prognosticko-diagnostickým testem cizojazyčných schopností žáků M. Malíkové důležitou roli. Skehan (1986 in Sparks, Ganschow, 2001) se domnívá, že testy cizojazyčné způsobilosti jsou dobrými ukazateli vývoje procesu osvojování cizího jazyka proto, že hodnotí relevantní lingvistické dovednosti a znalosti a úroveň cizojazyčných schopností měří na dekontextualizovaném jazyce.

Přesto, že nejde popřít vliv dalších proměnných, se kterými jsme ve výzkumu nepracovali, domníváme se, že výsledky výzkumu potvrdily významný vliv **jazykových proměnných** na proces osvojování cizího jazyka

Při používání Prognosticko-diagnostického testu cizojazyčných schopností žáků však musíme brát v úvahu několik skutečností. Přesto, že byl test ověřovaný na 7564 probandech, následný výzkum Dočkala a Schranzové (1992) jeho predikční validitu nepotvrdil. Autoři došli k závěru, že s přibližně stejným úspěchem, ne-li větším, je pro prognostiku úspěšnosti v osvojování cizího jazyka možné použít kterýkoliv **inteligentní test**, například test verbální inteligence. Navíc byl test vytvářen pro vyhledávání žáků pro výběr do tříd s rozšířenou výukou jazyků.

Naše užití směřovalo na druhou stranu Gaussovy křivky, na populaci s problémy ve výuce cizího jazyka. Přestože bylo dosaženo poměrně zajímavých výsledků ve vztahu k poznání cizojazyčných schopností u žáků se specifickými poruchami učení, nelze potvrdit dlouhodobou predikční validitu testu, hodnotili jsme pouze období jednoho školního roku. Domníváme se

však, že i přes tyto výhrady má použití testu své opodstatnění a zcela jistě by bylo vhodné pokračovat v jeho dalším ověřování.

Jak sami ostatně autoři uvádějí (Dočkal, Schranzová, 1992), jeho hlavní předností oproti inteligenčnímu testu je možnost **hromadného zadávání**. Další neméně podstatnou výhodou je, že pomůže získat **představu o úrovni jazykových dovedností**, které test inteligence neměří (fonologické dovednosti) a které, jak jsme ukázali, alespoň v začátcích procesu osvojování cizího jazyka hrají důležitou roli. Prognosticko-diagnostický test cizojazyčných schopností žáků možná nepredikuje silněji schopnost osvojování cizího jazyka než inteligenční test, ale umožňuje lepší a konkrétnější **nasměrování případné pedagogické intervence**. Domníváme se, že by mohl sloužit jako **screeningový nástroj** k vyhledávání žáků, které lze v počátku procesu osvojení cizího jazyka označit za rizikové a je třeba jim při osvojování cizího jazyka poskytnout specificky zaměřenou pomoc.

8.4 Cizojazyčná způsobilost, jazykové dovednosti v mateřském jazyce a prospěch v cizím jazyce u žáků se specifickými poruchami učení

Mezi prvními, kdo poukázal na možnou **souvislost mezi specifickými poruchami učení a problémy v osvojování cizího jazyka** byl v roce 1971 Dinklage (in Ganschow a kol., 1991). Dinklage upozornil na studenty, kteří přes velké úsilí a výborné studijní výsledky v jiných předmětech nebyli schopni dokončit kurzy cizího jazyka. U většiny těchto studentů zjistil, že v dětství vykazovali obtíže podobné problémům popisovaných u specifických poruch učení (konkrétně dyslexie). Upozornil na význam **jazykových proměnných** ve výuce cizího jazyka, na kterých staví i koncept cizojazyčné způsobilosti.

Na základě výzkumů snažících se blíže popsat obtíže studentů se specifickými poruchami učení představili Ganschowová, Sparks a kol. (1991) **hypotézu deficitního lingvistického kódování** (linguistic coding deficit hypothesis). Při porovnávání úspěšných a neúspěšných studentů (především studentů se specifickými poruchami učení) totiž zjistili, že se obě skupiny neliší v inteligenci, přístupu k učení nebo motivaci, ale že se liší právě **v jazykových dovednostech**. Konkrétně jejich výzkumy ukázaly, že úspěšné osvojování cizího jazyka u studentů středních a vysokých škol závisí na dosažené úrovni fonologických, syntaktických a sémantických dovedností v mateřském jazyce.

Náš výzkum přinesl poznání, že úroveň jazykových dovedností v mateřském jazyce **úzce souvisí** s úrovní cizojazyčných schopností i **u žáků 4. tříd**. S dílčími cizojazyčnými schopnostmi

korelovaly na 5% hladině významnosti jak testy fonologických, tak syntaktických i sémantických dovedností v mateřském jazyce.

Na rozdíl od výzkumů Sparks a kol. (Ganschow a kol., 1991, Spraks a kol., 1992) však zaznamenané obtíže v mateřských dovednostech **nejsou subtilní** (na spodní hranici pásma běžného průměru), ale ve většině případů **výrazné**. Výkony ve skupině dosahují úrovně nižší než pásmo běžného průměru, v některých testech níže než pásmo širokého průměru (viz příloha č. 3).

Tento rozdíl může být způsoben složením výzkumného vzorku a také tím, že používáním jazyka se jazykové dovednosti neustále vyvíjejí. Je známo, že s věkem často dochází k úpravě obtíží a jejich částečné kompenzaci (Vágnerová, 2001). Svou roli proto hrají i kompenzační strategie (např. opora o sémantiku) (Snowling, 2001).

Výsledky našeho výzkumu dále naznačily ve shodě se zkušenostmi ze zahraničí (Sparks, 2006), že přesto, že jsou žáci se specifickými poruchami učení považováni za rizikovou skupinou v procesu osvojování cizího jazyka, **ne každý žák/student se specifickými poruchami učení dosáhne horších výsledků v testu cizojazyčné způsobilosti a ne vždy hůře prospívá v hodinách cizího jazyka** (viz příloha č. 1). Je možné, že spíše než diagnóza specifických poruch učení, hraje v procesu osvojování důležitou roli úroveň jazykových dovedností v mateřském jazyce (Sparks, Ganschow, 1991, Sparks 2006).

Posledním cílem našeho výzkumu proto bylo zjistit, zda existují rozdíly mezi „dobře“ a „hůře“ prospívajícími žáky se specifickými poruchami učení a jaké jsou.

Výzkum ukázal, že největší rozdíl mezi oběma skupinami byl v úrovni **cizojazyčné způsobilosti** (na konci školního roku byl rozdíl dokonce statisticky významný na 0,1% hladině významnosti). Dále se výsledky „dobře“ a „hůře“ prospívajících žáků se specifickými poruchami učení v cizím jazyce lišily ve schopnostech **fonologického zpracování akustického podnětu** (test Psaní pseudoslov), **syntaxe** mateřského jazyka (test Diktát pro žáky 4. tříd) a v testu **Čtení s porozuměním**. Výsledky jsou podobné výsledkům zahraničních výzkumů zaměřujících se na zjišťování rozdílů mezi dobře a hůře prospívajícími studenty cizího jazyka (Ganschow a kol., 1991; Sparks a kol., 1992).

Podobně jako výsledky italského výzkumu Ferrariové a Palladinové (2007) se však i naše liší od výsledků výzkumů Sparkse a kol. (1992). Ti opakovaně ukazují na odlišnost mezi „dobře“ a „hůře“ prospívajícími studenty v cizím jazyce především ve fonologické a syntaktické rovině mateřského jazyka. V našem výzkumu se však podobně jako u Ferrariové a Palladinové (2007) liší „dobře“ a „hůře“ propívající žáci v cizím jazyce především ve **čtení s porozuměním**.

Domníváme se, že je tento rozdíl způsoben celkově výraznějšími obtížemi v jazykových dovednostech v mateřském jazyce u mladších dětí. Porozumění čtenému textu sice odráží úroveň sémantických dovedností, pokud jsou však dekodovací schopnosti silně narušeny, odráží spíše úroveň techniky čtení. Žáci v našem výzkumu vykázali v průměru dekodování pod hranicí běžného pásma průměru (pod jednou směrodatnou odchylkou). Pro přesnější odhad úrovně sémantických dovedností by bylo proto potřeba test Čtení s porozuměním doplnit např. slovníkovými subtesty z S-B testu nebo WISC testu.

Na závěr je možné říci, že obě skupiny žáků se specifickými poruchami učení ve většině testů jazykových a čtenářských dovedností v mateřském jazyce vykazují výrazné oslabení (výkony pod pásmem běžného průměru), ale liší se hloubkou deficitů. Čím je oslabení v dílčích jazykových a čtenářských dovednostech menší, tím je větší pravděpodobnost, že alespoň z počátku procesu osvojování cizího jazyka nebude mít žák se specifickými poruchami učení v cizím jazyce obtíže.

Problematika osvojování cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení nás tak zavedla zpátky k **samotné podstatě konceptu specifických poruch učení**.

Scarboroughová (2005) ve svých výzkumech specifických poruch učení v mateřském jazyce opakovaně ukazuje, že samotná existence obtíží v jazykových dovednostech se nemusí vždy projevit jako specifická porucha učení. Podobně z našeho výzkumu vyplývá, že **obtíže v jazykových dovednostech automaticky neznamenají obtíže v procesu osvojování cizího jazyka**. I v procesu osvojování cizího jazyka, stejně jako ve vývoji gramotnosti hrají důležitou roli vnější faktory – např. kvalita instrukcí nebo kompenzační strategie.

Na druhou stranu je možné, že u žáků jejichž deficity jazykových dovedností se dosud nemanifestovaly (a nebyly tedy u nich diagnostikovány specifické poruchy učení), se mohou obtíže **projevit právě při učení se novému jazyku**. Další výzkumy by se proto neměly zaměřovat pouze na žáky s diagnózou specifických poruch učení, ale na všechny žáky, kteří v procesu osvojování cizího jazyka selhávají. Jak naznačují zahraniční výzkumy, je velmi pravděpodobné, že velká část z nich bude vykazovat obtíže v jazykových a čtenářských dovednostech podobné jako žáci s diagnózou specifické poruchy učení a budou tak potřebovat podobnou pomoc.

ZÁVĚR

Předložená disertační práce byla zaměřena na **problematiku cizojazyčné způsobilosti a dílčích cizojazyčných schopností žáků se specifickými poruchami učení** na začátku procesu osvojování cizího jazyka.

Úkolem prvních čtyř kapitol bylo představit a popsat **základní teoretická východiska procesu osvojování cizího jazyka** a zhodnotit současný **stav poznání problematiky žáků se specifickými poruchami učení v procesu osvojování cizího jazyka**.

Kromě dnes převládajícího kognitivně vývojového přístupu k procesu osvojování cizího jazyka se první kapitola věnovala také behavioristickému přístupu, přístupu vycházejícímu z nativismu a sociokulturnímu přístupu. Aplikace těchto obecných psychologických teorií v procesu osvojování cizího jazyka totiž výrazně ovlivnily nebo stále ovlivňují přístupy k výuce cizích jazyků.

Audiolingvální metoda vycházející z behaviorismu byla považována za první vědecky podloženou metodu výuky cizího jazyka. Chápala proces osvojování cizího jazyka jako proces formování návyků a upozorňovala, že jazyk student nevytváří, ale **imituje**. Nativismus odmítl pohled na osvojování jazyka jako pouhého procesu učení a zdůraznil vliv vrozených předpokladů užívání jazyka. Jedna z nejlivnějších teorií osvojování druhého jazyka – **Krashenův „monitorovací model“** (Krashen, 1981), vyzdvihla význam **reálné komunikace** jako přirozeného způsobu rozvoje lingvistických dovedností v cizím jazyce.

Kognitivně vývojový přístup zdůraznil úlohu **porozumění řeči**, ve které důležitou roli hrají předchozí znalosti žáků a jejich schopnost organizovat tyto obecné struktury do vyšších kognitivních struktur. Tento přístup přinesl celou řadu dílčích teorií, ze kterých vychází většina prezentovaných výzkumů v této práci (teorie informačních procesů, koncept cizojazyčné způsobilosti). Jako poslední byl představen **sociokulturní přístup**, který se zaměřuje na **sociální a interakční dimenze užívání jazyka**. Jeho aplikací je např. „učení se mluvením“, ale jeho postavení v teorii nabývání cizího jazyka nebylo dosud jednoznačně vymezeno.

V závěru první kapitoly byl s využitím poznatků z výše uvedených teorií popsán proces osvojování cizího jazyka z pohledu **nabývání jednotlivých rovin jazyka**.

V **druhé a třetí kapitole** byly charakterizovány **faktory**, které proces osvojování cizího jazyka ovlivňují.

Druhá kapitola se zaměřila na **vnitřní (individuální) faktory**. Vnitřními faktory jsou míněny ty charakteristiky v procesu osvojování cizího jazyka, které se týkají žáků samotných. Jako nejčastěji sledované a diskutované faktory byly uvedeny: cizojazyčná způsobilost, inteligence, motivace, osobnost, učební styl, učební strategie a věk. Kapitola vymezila existenci dvou hlavních přístupů k výzkumům individuálních rozdílů v procesu osvojování cizího jazyka.

Zatímco **první přístup** chápe cizojazyčnou způsobilost jako jeden z faktorů, který je silně ovlivněn **motivačními a osobnostními charakteristikami** (Gardner, Trambly, Masgoret, 1997; McIntyre, 1995; Ehrman, Oxford, 1990; Ehrman, Oxford, 1995), chápe **druhý přístup** cizojazyčnou způsobilost jako **kognitivní konstrukt**, který je ovlivněn **jazykovými předpoklady** limitujícími možnosti specializovaných výukových a tréninkových strategií (Sparks, Ganschow, 1991).

Třetí kapitola zabývající se vnějšími faktory ovlivňujícími proces osvojování cizího jazyka, se zaměřila na témata související s výukou cizího jazyka ve **formálním prostředí**. Byla charakterizována **role učitele** v procesu výuky cizího jazyka a byly stručně popsány **základní metody** výuky cizího jazyka a jejich klasifikace podle různých hledisek.

Čtvrtá kapitola byla věnována problematice **specifických poruch učení**. Nejprve byly kriticky posouzeny dosud nejpoužívanější přístupy k diagnostice specifických poruch učení u nás i v zahraničí – **vylučovací a rozdílový (diskrepantní)**. Na základě shrnutí výzkumů posledních 40 let byl popsán jeden z nejvýraznějších současných přístupů k specifickým poruchám učení – **fonologický model** specifických poruch učení (dyslexie), který se zatím u nás bohužel nepříliš uplatňuje.

Neméně důležitou součástí kapitoly je část věnovaná shrnutí a zhodnocení **dosavadních výzkumů žáků/studentů se specifickými poruchami učení ve výuce cizích jazyků**. Kapitola nastínila základní teoretická východiska výzkumů a představila koncept „specifické poruchy učení se cizímu jazyku“. Ukázalo se, že výzkum je v této oblasti nepřehledný a že existuje velmi málo výzkumů zabývajících se žáky se specifickými poruchami učení v procesu osvojování cizího jazyka na **primárním stupni vzdělávání**, větší výzkumný zájem je až o dospělou populaci.

Empirická část práce se věnovala **výzkumu cizojazyčné způsobilosti a cizojazyčných schopností žáků se specifickými poruchami učení během prvního roku procesu osvojování cizího jazyka** a také vztahem jazykových dovedností v mateřském jazyce a dosaženými studijními výsledky v cizím jazyce u těchto žáků.

Výzkum ukázal, že skupina žáků se specifickými poruchami učení je během prvního roku z hlediska selhávání v procesu osvojování cizího jazyka **rizikovou skupinou**. Žáci se na začátku i na konci roku statisticky významně lišili od srovnávací skupiny v celkové cizojazyčné způsobilosti a ve většině dílčích cizojazyčných schopnostech, měřených Prognosticko-diagnostickým testem cizojazyčných schopností žáků (Malíková, 1989). Ani po roce výuky cizího jazyku nedošlo k vyrovnání se intaktní populaci, což může signalizovat déleodobější problémy těchto žáků při zvládnutí cizího jazyka. Nejvýraznější rozdíly byly zaznamenány ve výkonu v subtestech auditivní paměť a identifikace melodie vět.

Kvalitativní analýza výkonů v jednotlivých subtestech umožnila popsat **osvojování jednotlivých rovin cizího jazyka**. Poukázala ještě na výraznější rozdíly ve výkonech žáků se specifickými poruchami učení a srovnávací skupiny v subtestech měřících úroveň **cizojazyčných schopností na základě zpracování auditivního podnětu**. Zatímco v subtestech opírajících se o grafické znázornění slov se žáci se specifickými poruchami učení ve výkonech vyrovnali nebo se alespoň přiblížili žákům ze srovnávací skupiny, v subtestech opírajících se pouze o auditivní podněty výrazně za srovnávací skupinou zaostávali.

Provedené šetření potvrdilo, že **cizojazyčná způsobilost** měřená **Prognosticko-diagnostickým testem cizojazyčných schopností** hraje významnou roli v procesu osvojování cizího jazyka alespoň během prvního roku výuky. Kromě úrovně cizojazyčné způsobilosti se „dobře“ a „hůře“ prospívající žáci se specifickými poruchami učení v cizím jazyce lišili úrovní **fonologických, syntaktických a sémantických dovedností v mateřském jazyce**.

Výsledky výzkumu mají samozřejmě **omezenou platnost**. Hlavním důvodem je poměrně **malý vzorek respondentů**, který neumožňuje zobecnit získané výsledky pro celou populaci. Zároveň se při vyhodnocování výsledků výzkumu ukázalo, že by bylo potřeba v některých oblastech výzkumu využít k získání doplňujících informací i jiných **diagnostických nástrojů**.

Přesto se domníváme, že na základě získaných výsledků výzkumu můžeme poskytnout několik **námětů pro další výzkumné aktivity i praxi**:

Za prvé, vysoké korelační hodnoty mezi testem cizojazyčných schopností a prospěchem v cizím jazyce v pololetí i na konci školního roku naznačují, že Prognosticko-diagnostický test cizojazyčných schopností žáků by jako **screeningová metoda** mohl sloužit k vyhledávání žáků ohrožených selháváním v počátku procesu osvojování cizího jazyka.

Je nutné zmínit, že test byl vytvořen pro jinou odbornou činnost, pro vyhledávání žáků vhodných pro zařazení do tříd s rozšířenou výukou cizímu jazyku, což bývalo realizováno na konci 2. třídy. Tato činnost v současnosti pozbyla smyslu, neboť se všichni žáci od 3. třídy učí

cizímu jazyku (angličtině). Přesto se nám nástroj jeví jako zajímavý a mohl by nalézt nové uplatnění. Před znovu zavedením testu do praxe je však nutná jeho revize, případně nová standardizace, s ohledem na jinou uplatnitelnost testu.

Přitom se však nejedná o pouhé vyhledávání žáků s případnými obtížemi v cizojazyčných schopnostech, kteří by mohli být v procesu osvojování cizího jazyka ohroženi neúspěchem. Na základě dílčích výkonů v testu a kvalitativní analýze dosažených výsledků by mohly být postiženy silné a slabé stránky ohroženého žáka – ty slabé ve vztahu k očekávaným obtížím, ty silné ve vztahu ke kompenzačním strategiím. Tato možnost by mohla přinést zkvalitnění výuky cizího jazyka u žáků 1. stupně a také pomoci minimalizovat případná selhávání, která mohou mít pro žáka další důsledky (ztráta motivace k učení se cizímu jazyku, snížená sebedůvěra, aj.).

Za druhé, největší rozdíly ve výkonech, které byly mezi srovnávací skupinou a skupinou žáků se specifickými poruchami učení zaznamenány v subtestech měřících cizojazyčné dovednosti na základě **auditivního podnětu**, poukázaly u žáků se specifickými poruchami učení na oslabené fonologické dovednosti. Proto by bylo dobré seznámit učitele cizích jazyků a speciální pedagogy s problematikou fonologických dovedností a jejich významu pro výuku cizího jazyka. Jelikož se ukázalo, že oslabení fonologické úrovně jazyka ovlivňuje nabývání všech rovin jazyka, přímý **trénink fonologických dovedností a fonologie cizího jazyka** by mohl pozitivně ovlivnit proces osvojování cizího jazyka žáků se specifickými poruchami učení. Tak jako se učitelé – elementaristé při výuce počátečního čtení a psaní soustřeďují na rozvoj dílčích funkcí, které jsou nutné pro rozvoj těchto dovedností (samozřejmě s důrazem na rozvoj řeči a jazykových dovedností, včetně fonologie), měl by být tento rozvoj běžnou součástí počáteční výuky cizího jazyka.

Za třetí by bylo vhodné **přehodnotit některá současná doporučení** pro práci se žáky se specifickými poruchami učení, která často staví na poslechu a porozumění mluvenému slovu. Pro žáky s oslabenými fonologickými dovednostmi může být právě tento způsob výuky zdrojem jejich obtíží. V našem výzkumu se ukázalo, že grafická podoba slova alespoň částečně pomáhá deficitům fonologických dovedností kompenzovat.

Jak naznačují výzkumy (Ganschow a kol., 1995), důležitou roli hraje zejména nacvičení grafické podoby cizího jazyka na úrovni fonémů. Tato oblast pedagogické intervence je v naší odborné praxi zcela opomíjena. Zahraniční výzkumy však ukazují, že drilem alfabetského systému cizího jazyka (učení vztahu mezi zvuky řeči a grafickými symboly) pomáháme žákům vytvářet stabilní fonologické reprezentace slov, které si nejsou schopni vytvářet během

spontánní komunikace v cizím jazyce. Podobně se doporučuje využít grafického znázorňování při výuce gramatických a morfologických pravidel.

Další výzkum by se mohl zaměřit na vývoj cizojazyčných schopností a identifikaci obtíží žáků selhávajících v procesu osvojování cizího jazyka **v delším časovém úseku**, což by opět mohlo mít dopad na samotnou výuku cizímu jazyku u žáků se specifickými poruchami učení, případně v intervenčních programech zaměřených na podporu oblastí, které do výuky cizího jazyka vstupují.

Výzkum by měl také ověřit vliv **tréninku fonologických dovedností a fonologie cizího jazyka** na vývoj jazykových dovedností v cizím i mateřském jazyce jako možného způsobu pedagogické intervence. Přestože se jedná o důležitou oblast, patří u nás k nejméně probádaným.

Výzkum by se **neměl zaměřovat jen na žáky se specifickými poruchami učení**, ale i na žáky, kteří nemají tuto diagnózu a přesto mají problémy při osvojování cizího jazyka. Je pravděpodobné, že u velké části z nich objevíme podobný základ obtíží, jako u „hůře“ prospívajících žáků se specifickými poruchami učení. Toto poznání potřebujeme nejenom pro větší porozumění dané problematice, ale zejména ve prospěch specifických forem práce v cizím jazyce s ohroženou populací.

SEZNAM LITERATURY

ALTMANN, G. T. M. *The ascent of Babel. An exploration of language, mind and understanding.* Oxford: Oxford University Press, 1997. ISBN 0-198-52378-5.

ALLWRIGHT, D. ; BAILEY, K.M. *Focus on the Language Classroom : an introduction to classroom research for language teachers.* Cambridge : Cambridge University Press, 1991. ISBN 0-521-26909-1.

BADDELEY, A. ; GATHERCOLE, S. E. ; PAPAGANO, C. The phonological loop as a language learning device. *Psychological review*, 1998, vol. 105, no. 1, p.158-173. Retrieved from EBSCOhost.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching.* 2th edn. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall, 1987. ISBN 0-137-0149-10.

CARAVOLAS, M. ; BRUCK, M. The Effect of Oral and Written Lanugage Input on Chlidren's Phonological Awareness: A cross-Linguistic Study. *Journal of Experimantal Child psychology*, 1993, vol. 55, p. 1-30.

CROMBIE, M. A. Dyslexia and the Learning of a Foreign language in Schoul : Where Are we Going? *Dyslexia*, 2000, vol. 6, p.112-123. Retrieved from EBSCOhost.

ČÁP, J. ; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178 - 463 -X.

DEGROOT, A. M.; KEIJZER, R. What is hard to learn is easy to forget : The roles of word concreteness, cognate status, and word frequency in foreign language vocabulary learning and forgetting. *Language learning*. 2000, vol. 50, no 1, 1-56. Retrieved from EBSCOhost.

DERWING, T. M. ; MUNRO, M. J. ; WIEBE, G. Evidence in Favor of a Broad Framework for pronunciation Instruction. *Language Learning*, 1998, vol. 48, no. 3, p. 393-410. Retrieved from EBSCOhost.

DOČKAL, V. ; SCHRANZOVÁ, D. K prognostickej hodnote Prognosticko-diagnostického testu cudzojazyčných schopností. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1992, roč. 27, č. 1, s- 61-75.

DOČKAL, V. ; SCHRANZOVÁ, D. Ďalšie skúsenosti s Prognosticko-diagnostickým testom cudzojazyčných schopností. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1994, roč. 29, č. 2, s. 143-153.

EDGE, J. *Mistakes and Correction.* London : Longman, 1989. ISBN 058-274626-4.

EHRMAN, M. ; OXFORD, R. Adult Language Learning Styles and Strategie in an Intensive Training Setting. *The Modern Language Journal*, 74, no. 3, 1990. Retrieved from EBSCOhost.

EHRMAN, M. ; OXFORD, R. Cognition Plus: Correlates Of Language Learning Success. *The Modern Language Journal*, 79, no. 1, 1995. Retrieved from EBSCOhost.

ELLIS, G. Learning to Learn. In Brumfit C, Moon J and Tongue R (Eds.) *Teaching English to Children - From Practice to Principle.* London : HarperCollins Publisher, 1991. ISBN 0-521-33816-6.

ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. 8th edn. Oxford : Oxford University Press. p. 104-110, 1992. ISBN 0-19-437081-X.

FERRARI, M. ; PALLADINO, P. Foreign Language Learning Difficulties in Italian Children : Are They Associated with Other Learning Difficulties? *Journal of Learning Disabilities*, may/june 2007, vol. 40, no. 3, p. 256-269. Retrieved from *EBSCOhost*.

FIRTH, A. ; WAGNER, J. On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, 1997, vol. 81, no. 3, p. 285-300. Retrieved from *EBSCOhost*.

FOORMAN, B. Research on 'the Great Debate': Code-oriented versus whole language approaches to reading instruction. *School Psychology Review*, 1995, Vol 24, no. 3 , p. 376-392. Retrieved from *EBSCOhost*.

GANSCHOW, L. ; SPARKS, R. ; JAVORSKY, J. Foreign Language Learning Difficulties : An Historical Perspective. *Journal of Learning Disabilities*, may/june 1998, vol. 31, no. 3, p. 248-258.

GANSCHOW, L. ; SPARKS, R. ; JAVORSKY, J. ; POHLMAN, J. ; BISHOP-MARBURY, A. Identifying native Language Language Difficulties Among Foreign Language Learners in College : A „Foreign“ Language Learning Disability? *Journal of Learning Disabilities*, november 1991, vol. 24, no. 9, p. 530-541.

GANSCHOW, L. ; SPARKS, R. ; SCHNEIDER, E. Learning a Foreign Language : Challenges for Students with Language Learning Difficulties. *Dyslexia*, 1995, vol. 1, p. 75-95. Retrieved from *EBSCOhost*.

GARDNER, R. ; TREMBLEY, P. ; MASGORET, A. Towards a full model of second language learning : An empirical investigation. *The Modern Language Journal*. 1997, 81, 344-362. Retrieved from *EBSCOhost*.

GAVORA, P. ; MALÍKOVÁ, M. Výskum cudzojazyčných schopností žiakov základnej školy. *Cizí jazyky ve škole*, 1981/1982, roč. 25, č. 4, s. 145-153.

GRIGORENKO, E. L. ; STERNBERG, R. J.; EHRMAN, M. E. A Theory-Based Approach to the Measurement of Foreign Language Learning Ability: The Canal-F Theory and Test. *The Modern Language Journal*, 2000, vol. 84, no. 3., p. 390-405. Retrieved from *EBSCOhost*.

GOLDSCHNEIDER, J. M. ; DEKEYSER, R.M. Explaining the “Natural Order of L2 Morpheme Acquisition in English: A Meta-analysis of Multiple Determinants. *Language Learning*, 2001, vol. 51, no. 1, p. 1-50. Retrieved from *EBSCOhost*.

HANUŠOVÁ, S. Metody cizojazyčné výuky. [online]. Brno : 2006 [cit. 2011-01-05]. Dostupné z : <<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=301>>.

HÄUSLEROVÁ, K. ; NOVÁKOVÁ, M. [online]. Metody cizojazyčné výuky. *Filling*, Časopis pro filosofii a lingvistiku, č. 1, květen, 2008 [cit. 2011-01-05]. Dostupné z : <<http://home.zcu.cz/~jlang/filling/issues/0001/index.html>>.

HENDL, J. *Přehled statistických metod*. 3. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-482-3.

HELLAND, T. ; KAASA, R. Dyslexia in English as a Second Language. *Dyslexia*, 2005, vol. 11, p.41-60. Retrieved from *EBSCOhost*.

HORWITZ, E. K. ; HORWITZ, M. B. ; COPE, J. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 1986, vol.70, p. 12-32. Retrieved from EBSCOhost.

HU, CH. Phonological Memory, Phonological Awareness, and Foreign Language Word Learning. *Language Learning*, 2003, vol. 53, no. 3, p. 429-462. Retrieved from EBSCOhost.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. Rudná u Prahy : EDITPRESS, 2001. ISBN 80-238-7482-9.

CHOMSKY, N. Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior. In Jakobivits, L.A. , MURRAY, S.M.(eds.) *Readings in the Psychology of Language*. [online]. Prentice – Hall, 1967, pp. 142-143[citováno 2011-1-05]. Dostupné z <www.chomsky.info/articles/1976----.htm >.

JUCOVIČOVÁ, D. a kol. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha : D+H, 2009. ISBN 978-80-87295-00-7.

KAVALE, K. A. ; SPAULDING, L. S. ; BEAM, A. P. A Time to Devone : Making the Specific Learning Disability Definition Prescribe Specific Learning Disability. *Learning Disability Quarterly*, winter 2009, vol. 32, p. 39-48. Retrieved from EBSCOhost.

KISS, C. ; NIKOLOV, M. Developing, Piloting, and Validating an Instrument to Measure Young Learners' Aptitude. *Language Learning*. 2005, vol. 55, no.1, p. 99–150.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. České Budějovice : PROTISK, s. r. o., 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.

KRASHEN, S.D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981. ISBN: 0-08-025338-5.

KRASHEN, S. D. ; TERRELL, D. T. *The natural approach .Language acquisition in the classroom*. Oxford : Pergamon Press ; San Francisco : Alemany Press, 1983. ISBN 0-08-028651-8.

KREJČÍŘOVÁ, D. Inteligenční testy a soubory In SVOBODA, M. (ed.) *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-71789545-8.

KULHÁNKOVÁ, E. ; MÁLKOVÁ, G. Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti. *E-psychologie*, 2008, roč. 2, č. 4, ISSN 1802-8853.

LADO, R. *Language Teaching. A scientific approach*. New York : McGraw-Hill, Inc., 1964.

LANTOFL, J. P. ; JOHNSON, K. E. Extending Firth and Wagner's (1997) ontological perspective to L2 Classroom praxis and teacher education. *The Modern Language Journal*. 2007, vol. 91, p. 877-892.

LENNEBERG, E. H. *Biological Foundations of Language*. New York : John Wiley & Sons, Inc., 1967. ISBN 0-471-52626-6.

LENOCHOVÁ, A. Práce se žáky se specifickými poruchami učení v hodinách anglického jazyka. In Kucharská, A. (ed.) *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1999*. Praha : Portál, 1999.

LIGHTBOWN, P. M., SPADA, N. *How Languages are Learned*. Oxford : Oxford University Press, 2006.

LOJOVÁ, G. Učenie sa/osvojování si cudzieho jazyka v ranom veku. In HANUŠOVÁ, S. ; NAJVAR, P. (ed) *Osvojování cizího jazyka v raném věku*. Sborník prací pedagogické fakulty Masarykovy univerzity č. 192, Řada pedagogiky a psychologie 25. Brno, 2006. ISBN 80-210-4149-8.

LOJOVÁ, G. Vrodené dispozície (vlohy) a učenie sa jazykov. *Cizí jazyky*, 2009/2010, roč. 53, č. 1. s. 3-4.

LOJOVÁ, G. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzieho jazyka I*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2005. ISBN 80-223-2069-2.

LONG, M. H. Construct validity in SLA research : A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*. 1997, vol. 81, p. 318-323.

MACINTYRE, P. D. How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Replay to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 1995, vol. 79, no. 1, p. 90-99. Retrieved from EBSCOhost.

MARSHALL, C. R. a kol. The link between prosody and language skills in children with specific language impairment (SLI) and/or dyslexia. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 2009, vol 44, no. 4, p. 466-488. Retrieved from EBSCOhost.

MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie. Specifické poruchy učení*. 3. vyd. Jinočany : H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

MATUCHOVÁ, L. *Metody výuky cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení na brněnských základních školách. Diplomová práce*. Brno: PedF MU, 2010.

MCLAUGHLIN, B. *Theories of second-language learning*. 7th edn. London: Edward Arnold, 1993. ISBN: 0- 7131- 6513- 8.

MERTIN, V. ; KUCHARSKÁ, A. a kol. *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha : IPPP ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-40-7.

MESCHYAN, G. ; HERNANDEZ, A. Is native-language decoding skill related to second language learning? *Journal of Educational Psychology*, 2002, vol. 94, p. 14-22. Retrieved from EBSCOhost.

MIKULAJOVÁ, M. ; DOSTÁLOVÁ, A. *V Krajině slov a hlásek. Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina*. Metodická příručka. Bratislava : Dialog, 2004.

NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha : H&H, 1992. ISBN 80-85467-75-5.

NEČASOVÁ, P. ; PODHAJSKÁ, E. Specifické poruchy učení a výuka cizích jazyků I. *Cizí jazyky*, 2000/2001a, roč. 44, č. 3, s. 79-81.

NEČASOVÁ, P. ; PODHAJSKÁ, E. Specifické poruchy učení a výuka cizích jazyků II. *Cizí jazyky*, 2000/2001b, roč. 44, č. 2, s. 41.

NOVOTNÁ, J. at all. *Výuka v cizím jazyce : afektivní zábrany v učení*. [online]. Práce vznikla s podporou grantu GAČR 406/02/0809 Různé podoby jazyka a jejich vliv na formování poznávacích procesů. 2001. [cit. 2011-01-05]. Dostupné z : <<http://people.fifi.cvut.cz/novotant/jarmila.novotna/ClanekZHM-4.pdf>>.

PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení : Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha : UK, 2002. ISBN 80-7290-092-7.

PECHANCOVÁ, B. ; SMRČKOVÁ, A. *Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny (metodická příručka)*. Olomouc : Universita Palackého, 1998. ISBN 80-7067-825-9.

PIAGET, J. *Psychologie intelligence*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9.

PÝCHOVÁ, I. K otázce cizojazyčných schopností. *Pedagogika*, 1998, roč 48, č. , s. 133-144.

Pokyn MŠMT k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení v základní škole č.j. 2347/92-21.

REED, D. J. ; STANSFIELD, CH. W. Using the Modern Language Aptitude Test to identify a Foreign Language Learning Disability: Is it ethical? *Language assessment quarterly*, 2004, vol. 1, n. 2&3, p. 161-176. Retrieved from *EBSCOhost*.

SCARBOROUGH, H. S. Developmental Relationship Between Language and Reading: Reconciling a Beautiful Hypothesis With Some Ugly facts. In CATTS, H.W., KAMHI, A.G. *The connection between Language and Reading Disabilities*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. ISBN 0-8058-5002-3. Retrieved from *EBSCOhost*.

SCHAEFER, E. Teacher Motivation: The Missing Link in ESL Motivational Studies. [online]. *Journal of the Ochanomizu University English Society* No. 1, 2010. [cit. 2011-01-05]. Dostupné z : <<http://teapot.lib.ocha.ac.jp/ocha/bitstream/10083/49642/1/0543-52.pdf>>.

SHANKWEILER, D. ; LIBERMAN, Y. ; MARK, L. S. ; FOWLER, C. A. ; FISCHER, F.W. The Speech Code and Learning to Read. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, november 1979, vol. 5, no. 6, p. 531-545. Retrieved from *EBSCOhost*.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33.

SNOWLING, M. *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publisher Ltd, 2001. ISBN 0-631-22144.

SODORO, J. ; ALLINDER, R. M. ; RANKIN-ERICKSON, J. L. Assessment of Phonological Awareness : Review of Methods and Tools. *Educational Psychology Review*, september 2002, vol. 14, no. 3, p. 223-260.

SPARKS, R. Is there a „Disability“ for Language Learning a Foreign Language? *Journal of Learning Disabilities*, november/december 2006, vol. 39, no. 6, p. 544-557.

SPARKS, R.L. ; ARTZER, M. ; JAVORSKY, J. ; PATTON, J. ; GANSCHOW, L. MILLER, K. a kol. Students classified as learning disabled (LD) and non-learning disabled students: Two comparison studies of native language skill, foreign language aptitude and foreign language proficiency. *Foreign Language Annals*, 1998, vol. 31, no. 4, p. 535-551.

SPARKS, R. L. ; GANSCHOW, L. Foreign Language Learning Differences : Affective or Native Language Aptitude Differences ? *The Modern Language Journal*. 1991, vol. 75, no. 1, p. 3-16. Retrieved from EBSCOhost.

SPARKS, R. L. ; GANSCHOW, L. The Impact of Native Language Learning Problems on Foreign Language Learning : Case study Illustrations of the Linguistic Coding Deficit Hypothesis. *The Modern Language Journal*. 1993, vol. 77, no. 1, p. 58-73. Retrieved from EBSCOhost.

SPARKS, R. ; GANSCHOW, L. A Strong Inference Approach to Causal factors in Foreign Language Learning : A Response to MacIntyre. *The Modern Language Journal*, 1995, vol. 79, no. 2, p. 235-243. Retrieved from EBSCOhost.

SPARKS, R. ; GANSCHOW, L. Aptitude for Learning a Foreign Language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2001, vol. 21, p. 90-11. Retrieved from EBSCOhost.

SPARKS, R. ; GANSCHOW, L. ; PHILLIS, L. G. ; JAVORSKY, J. Students classified as LD and the College Foreign Language Requirement: A Quantitative Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, november/december 1999, vol. 32, no. 6, p. 566-580. Retrieved from EBSCOhost.

SPARKS, R. ; HUMBACH, N. ; JAVORSKY, J. Individual and longitudinal differences among high and low-achieving, LD, and ADHD L2 learners. In GRIGORENKO, E. L. (ed.) Learning and individual differences. *Journal of psychology and Education*, 2008, vol. 18. no. 1. p. 29-43. ISSN 1041-6080.

SPARKS, R. ; JAVORSKY, J. ; GANSCHOW, L. ; POHLMAN, J. ; PATTON, J. Test Comparisons among Students Identified as High-Risk, Low-Risk, and Learning Disabled in High School Foreign Language Courses. *The Modern Language Journal*, 1992, vol. 76, no. 2, p. 142-158. Retrieved from EBSCOhost.

SPARKS, R. ; PATTON, J. ; GANSCHOW, L. ; HUMBACH, N. ; JAVORSKY, J. Native Language Predictors of Foreign Language Proficiency and Foreign Language Aptitude. *Annals of Dyslexia*, 2006, vol. 56, no. 1, p. 129-160. ISSN 0736-9387.

SPARKS, R. ; PHILLIS, L. G. ; JAVORSKY, J. Students Classified as LD Who Received Course Substitutions for the College Foreign Language Requirement : A Replication Study. *Journal of Learning Disabilities*, november 2002, vol. 35, no. 6, p. 482-496.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky : Učení vyučování a hodnocení. Olomouc : Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0404-4.

SPIELMANN, G. ; RADNOFSKY, M. J. Learning language under tension: new directions from a qualitative study. *The Modern Language Journal*, 2001, vol. 85, no. 2, p. 259-78. Retrieved from EBSCOhost.

STANOVICH, K. E. Dysrationalia : A New Specific Learning Disability. *Journal of Learning Disabilities*, october 1993, vol. 26, no. 8, p. 501-515. Retrieved from EBSCOhost.

STANSFIELD, CH, W. *Language Aptitude Reconsidered*. ERIC Digest. [online]. Washington: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Washington, DC, 1989. [cit. 2011-01-23]. Dostupné z WWW: < <http://www.ericdigests.org/pre-9215/language.htm> >.

SWAIN, M. ; DETERS, P. „New“ mainstream SLA Theory expanded and enriched. *The Modern Language Journal*. 2007, vol. 91, p.820-836.

ŠPAČKOVÁ, K. *Kterému z cizích jazyků (angličtina-němčina) dát přednost? Příspěvek k výuce cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení. Diplomová práce.* Praha : PedF UK, 2002.

TOLLINGEROVÁ, D. Psychologie osvojování cizího jazyka: Motivy a motivace učení, s.48-67. In : HENDRICH, J.(red.) *Didaktika cizích jazyků.* Praha : SPN, 1988.

VÁGNEROVÁ, M. Specifické poruchy učení. In SVOBODA, M. (ed.) *Psychodiagnostika dětí a dospívajících.* Praha : Portál, 2001. ISBN 80-71789545-8.

VÁGNEROVÁ, M. ; KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících.* Praha : Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7.

VELLUTINO, F. R. *Dyslexia. Theory and research.* 2nd ed. Cambridge, MA : MIT Press, 1980.

VELLUTINO, F. R. ; FLETCHER, J. M. ; SNOWLING, M. J. ; SCANLON, D. M. Specific reading disability (dyslexia) : what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2004, vol. 45, no. 1, p. 2-40. Retrieved from *EBSCOhost*.

VLČKOVÁ, K. Žakovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání.(průřezový výzkum). Habilitační práce. [online] Brno : Pedagogická fakulta MU, 2010. [cit.2011-1-10] Dostupné z <http://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Vlckova/habilitace/HABILITACNI_PRACE_2010.pdf>

VYGOTSKÝ, L, S. *Myšlení a řeč.* Praha : SPN, 1976.

WAGNER, R. K. ; TORGESEN, J. K. The Nature of Phonological Processing and Its Causal Role in the Acquisition of Reading Skills. *Psychological Bulletin*, 1987, vol. 101, no.2, p. 192-212. Retrieved from *EBSCOhost*.

WILLIAMS, J. N. ; LOVATT, P. Phonological Memory and Rule Learning. *Language learning*, march, 2003, vol. 53, no. 1, p. 67-121. Retrieved from *EBSCOhost*.

WOLF,M. ; BOWERS, P.G. The Double-Deficit Hypothesis for the Developmental Dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 1999, vol. 91, no. 3, p. 415-438. Retrieved from *EBSCOhost*.

ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení.* Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2005. ISBN 80-7311-022-9

Diagnostické materiály

CARAVOLAS, M. ; VOLÍN, J. Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ. Praha : IPPP ČR, 2005. ISBN 80-86856-06-2.

MALÍKOVÁ, M. *Prognosticko-diagnostický test cizojazyčných schopností žáků.* Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p., 1989.

MATĚJČEK, Z. ; ŠTURMA, J. ; VÁGNEROVÁ,M. ; ŽLAB,Z. *Zkouška čtení.* Bratislava: Psychodiagnostika, s.r.o., 1992.

NOVÁK, J. *Diagnostika vývojových poruch učení.* Brno Bratislava : Psychodiagnostika, 1994.

NOVÁK, J. *Diagnostika specifických poruch učení.* Brno : Psychodiagnostika, 2002.

FERJENČÍK, J. *Barevné progresivní matice J. C. Ravena*. Bratislava : Psychodiagnostika, 1985.

Ke statistickému zpracování dat byl využit program *STATISTICA*.

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1: Skupina žáků se specifickými poruchami učení
- Příloha č. 2: Srovnávací skupina
- Příloha č. 3: Testy jazykových a školních dovedností – skupina žáků se specifickými poruchami učení
- Příloha č. 4: Výkony v Prognosticko-diagnostickém testu cizojazyčných schopností žáků – skupina žáků se specifickými poruchami učení
- Příloha č. 5: Výkony v Prognosticko-diagnostickém testu cizojazyčných schopností žáků – srovnávací skupina
- Příloha č. 6: Kvartilové grafy – test T225 začátek školního roku
- Příloha č. 7: Kvartilové grafy – test T225 konec školního roku
- Příloha č. 8: Přehled chyb v subtestu „vizuální paměť“ na začátku školního roku – skupina žáků se specifickými poruchami učení
- Příloha č. 9: Přehled chyb v subtestu „vizuální paměť“ na konci školního roku – skupina žáků se specifickými poruchami učení
- Příloha č. 10: Přehled chyb v subtestu „vizuální paměť“ na začátku školního roku – srovnávací skupina
- Příloha č. 11: Přehled chyb v subtestu „vizuální paměť“ na konci školního roku – srovnávací skupina
- Příloha č. 12: Přehled chyb v subtestu „auditivní paměť“ na začátku školního roku – skupina žáků se specifickými poruchami učení
- Příloha č. 13: Přehled chyb v subtestu „auditivní paměť“ na konci školního roku – skupina žáků se specifickými poruchami učení
- Příloha č. 14: Přehled chyb v subtestu „auditivní paměť“ na začátku školního roku – srovnávací skupina
- Příloha č. 15: Přehled chyb v subtestu „auditivní paměť“ na konci školního roku – srovnávací skupina
- Příloha č. 16: Přehled chyb v subtestu „přízvuk“ – skupina žáků se specifickými poruchami učení
- Příloha č. 17: Přehled chyb v subtestu „přízvuk“ – srovnávací skupina
- Příloha č. 18: Přehled chyb v subtestu „melodie“ – skupina žáků se specifickými poruchami učení
- Příloha č. 19: Přehled chyb v subtestu „melodie“ – srovnávací skupina

- Příloha č. 20: Přehled chyb v subtestu „gramatika“ na začátku školního roku – skupina žáků se specifickými poruchami učení
- Příloha č. 21: Přehled chyb v subtestu „gramatika“ na konci školního roku – skupina žáků se specifickými poruchami učení
- Příloha č. 22: Přehled chyb v subtestu „gramatika“ na začátku školního roku – srovnávací skupina
- Příloha č. 23: Přehled chyb v subtestu „gramatika“ na konci školního roku – srovnávací skupina
- Příloha č. 24: Ikonové grafy výkonů v subtestech T225 na začátku školního roku

Příloha č. 1: Skupina žáků se specifickými poruchami učení

kód žáka	věk(měs.)	AJ 1	AJ2	ČJ 1	ČJ 2
01SPUF	117	3	3	3	3
02SPUM	118	1	2	3	3
03SPUF	120	1	1	2	2
04SPUM	121	1	1	3	3
05SPUF	121	2	2	3	3
06SPUM	122	2	2	3	3
07SPUM	123	1	2	2	2
08SPUF	123	2	1	2	2
09SPUM	124	1	2	2	3
10SPUM	124	2	2	1	2
11SPUM	124	2	2	2	2
12SPUM	124	3	3	3	3
13SPUM	125	2	2	2	2
14SPUM	125	2	2	3	3
15SPUM	125	3	3	3	3
16SPUF	125	3	3	3	3
17SPUF	125	4	4	4	4
18SPUM	126	2	2	2	2
19SPUM	127	2	2	2	2
20SPUM	129	1	1	2	2
21SPUM	130	3	3	3	3
22SPUF	132	1	1	2	2
23SPUF	132	3	3	2	2
24SPUF	133	3	4	4	4
25SPUM	134	2	2	3	3
26SPUM	141	3	3	3	3
průměr	125,77	2,10	2,24	2,63	2,74

Příloha č. 2: Srovnávací skupina

kód žáka	věk (měs.)	AJ 1	AJ2	ČJ 1	ČJ 2
01SF	111	1	1	1	1
02SM	112	1	2	2	2
03SF	115	1	1	1	1
04SF	115	1	2	2	2
05SF	115	1	2	2	2
06SF	117	1	1	1	1
07SM	117	1	1	1	1
08SF	117	1	2	1	2
09SF	117	3	4	3	3
10SF	118	1	1	1	1
11SF	119	1	1	1	1
12SM	119	2	2	2	2
13SF	119	2	2	2	2
14SF	120	1	1	1	1
15SM	120	1	1	1	1
16SM	121	1	1	1	1
17SF	121	1	1	1	1
18SM	122	1	1	2	2
19SF	123	1	1	1	1
20SM	123	1	1	1	1
21SM	123	1	1	1	1
22SM	123	1	1	2	2
23SM	123	1	2	3	3
24SM	124	1	1	1	2
25SF	125	1	2	2	3
26SM	128	1	1	2	3
průměr	119,50	1,15	1,42	1,50	1,60

Příloha č.3: Testy jazykových a školních dovedností – skupina žáků se specifickými poruchami učení

	Krtek	Latyš	Čtení s porozuměním		Diktát	Opis	Elize hlásek		Čtení pseudoslov		Psaní pseudoslov	
	1.min	1.min	score 1	score 2	správně	Správně	přesnost	rychlost	skóre 1	skóre 2	celek	grafém
01SPUF	75	44	23	64	34	25	0	124	22	40	15	141
02SPUM	49	29	13	81	29	29	14	134	22	60	24	153
03SPUF	38	24	14	93	35	30	17	169	20	75	24	151
04SPUM	50	26	15	75	26	26	19	166	21	47	17	145
05SPUF	53	28	11	79	32	29	14	154	19	70	20	148
06SPUM	34	18	18	90	25	29	11	208	16	72	18	143
07SPUM	24	17	11	100	23	25	13	232	22	62	18	144
08SPUF	56	33	21	100	34	25	14	169	16	49	26	155
09SPUM	75	28	29	81	37	22	19	104	22	44	10	138
10SPUM	34	18	12	100	29	23	7	349	15	100	15	141
11SPUM	53	26	17	94	34	27	13	190	22	57	22	152
12SPUM	21	19	17	43	37	24	1	120	12	64	11	127
13SPUM	40	32	17	94	23	25	14	239	19	54	17	142
14SPUM	54	26	14	56	31	31	8	158	21	50	24	152
15SPUM	27	16	9	90	33	25	14	248	20	110	20	148
16SPUF	68	32	7	58	11	17	7	176	14	32	5	125
17SPUF	49	36	15	54	25	25	18	142	21	45	15	146
18SPUM	25	16	6	43	25	30	2	281	16	63	17	139
19SPUM	43	30	14	64	32	29	14	125	18	56	27	156
20SPUM	50	26	19	79	36	30	17	180	18	56	26	155
21SPUM	39	24	13	81	27	24	11	174	20	64	10	133
22SPUF	86	25	21	75	35	28	15	167	23	41	19	142
23SPUF	42	19	9	60	27	31	11	319	8	60	10	132
24SPUF	51	27	19	63	31	27	18	93	18	31	23	148
25SPUM	58	36	4	50	32	28	19	176	17	39	21	145
26SPUM	54	27	15	65	25	27	16	182	17	56	24	152
průměr	48,00	26,23	14,73	74,31	29,54	26,58	12,54	183,81	18,42	57,58	18,38	144,35
medián	49,5	26	14,5	77	31	27	14	171,5	19	56	18,5	145
min.	21	16	4	43	11	17	0	93	8	31	5	125
max.	86	44	29	100	37	31	19	349	23	110	27	156

Poznámka: žlutou barvou jsou zvýrazněny výkony, které po převodu na standardní skóre spadají pod pásmo běžného průměru

Příloha č. 4: Výkony v Prognosticko-diagnostickém testu cizojazyčných schopností žáků – skupina žáků se specifickými poruchami učení

kód	paměť viz.	paměť a.	přízvuk	melodie	gramatika	T225/Z	paměť viz.	paměť a.	přízvuk	melodie	gramatika	T225/K
01SPUF	0	4	10	5	6	25	12	2	10	8	17	49
2SPUM	6	3	10	6	2	27	6	3	8	9	20	46
03SPUF	3	10	10	9	18	50	15	9	10	10	20	64
04SPUM	3	4	10	3	2	22	3	6	9	9	8	35
05SPUF	3	3	9	1	1	17	18	1	6	6	9	40
06SPUM	9	8	9	9	18	53	3	5	9	7	16	40
07SPUM	12	5	10	10	5	42	12	5	10	10	20	57
08SPUF	3	11	10	8	18	50	12	12	10	10	19	63
09SPUM	6	12	10	5	14	47	12	11	10	10	18	61
10SPUM	0	1	8	7	14	30	9	12	10	9	15	55
11SPUM	3	11	10	9	7	40	12	11	10	8	18	59
12SPUM	0	3	8	4	1	16	6	3	9	6	14	38
13SPUM	12	12	9	8	10	51	18	11	10	10	20	69
14SPUM	0	1	5	7	1	14	3	1	9	9	7	29
15SPUM	3	3	8	8	8	30	0	5	9	10	10	34
16SPUF	9	6	4	2	1	22	12	4	8	6	7	37
17SPUF	9	0	9	7	3	28	15	1	10	10	12	48
18SPUM	0	1	3	2	1	7	3	1	8	9	5	26
19SPUM	3	9	10	8	0	30	12	10	10	9	17	58
20SPUM	6	9	10	10	17	52	9	12	10	10	19	60
21SPUM	0	0	6	5	2	13	6	3	8	7	7	31
22SPUF	3	12	9	8	16	48	12	11	10	8	20	61
23SPUF	0	1	3	0	4	8	6	1	9	6	3	25
24SPUF	12	4	7	7	8	38	6	3	8	5	17	39
25SPUM	9	5	5	6	2	27	12	3	10	9	12	46
26SPUM	0	5	5	3	0	13	3	2	2	5	8	20
průměr	4,38	5,50	7,96	6,04	6,88	30,77	9,12	5,69	8,92	8,27	13,77	45,77

Poznámka:

Z/K – začátek/konec školního roku

Max. počet bodů v jednotlivých subtestech: paměť viz. 18, paměť aud. 12, přízvuk 10, melodie 10, gramatika 20, celkové skóre 70.

**Příloha č. 5: Výkony v Prognosticko-diagnostickém testu
cizojazyčných schopností žáků – srovnávací skupina**

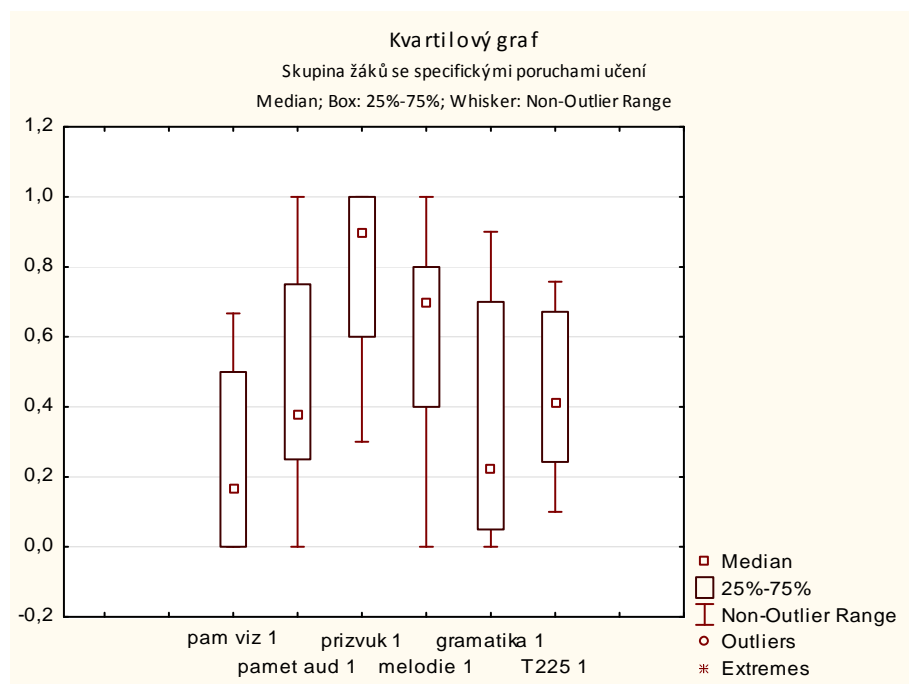
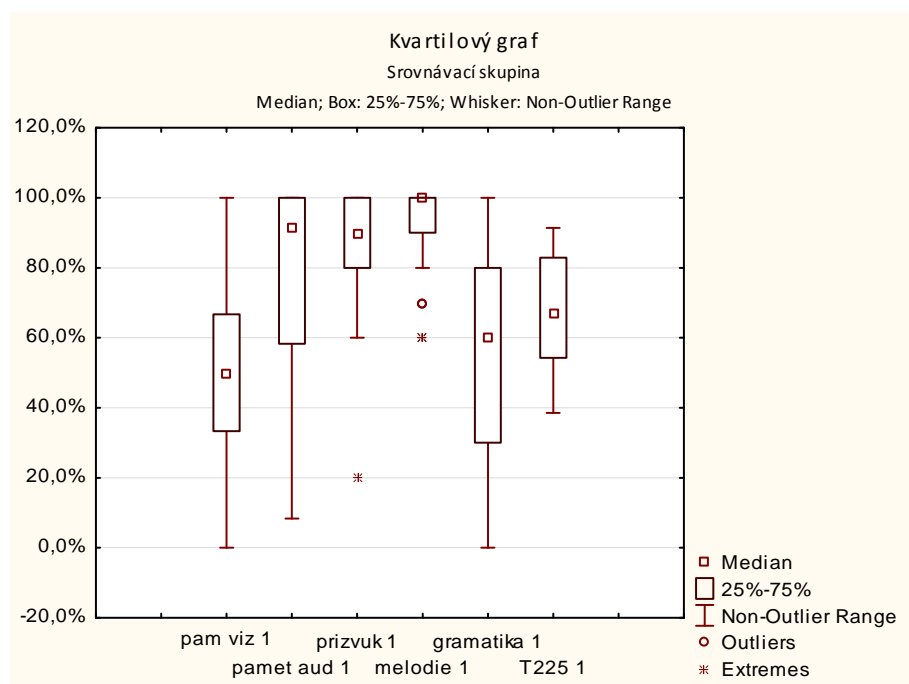
kód	paměť viz.	paměť a.	přízvuk	melodie	gramatika	T225/Z	paměť viz.	paměť a.	přízvuk	melodie	gramatika	T225/K
01SF	12	12	9	8	20	61	12	12	10	10	20	64
02SM	18	11	6	10	15	60	18	12	10	10	19	69
03SF	6	12	10	10	19	57	18	8	10	10	19	65
04SF	9	11	10	10	13	53	18	12	9	10	18	67
05SF	18	11	9	10	16	64	18	11	9	10	15	63
06SF	3	11	9	10	14	47	12	12	10	10	20	64
07SM	9	6	10	8	8	41	12	11	8	8	20	59
08SF	9	12	10	9	3	43	15	11	10	10	8	54
09SF	6	9	7	6	4	32	15	6	10	4	9	44
10SF	18	12	10	7	14	61	18	12	10	10	19	69
11SF	3	4	8	10	8	33	18	10	10	10	11	59
12SM	9	9	9	9	0	36	15	12	10	10	14	61
13SF	15	8	9	9	12	53	9	9	7	10	19	54
14SF	9	12	9	10	20	60	18	11	10	9	20	68
15SM	12	6	10	7	12	47	15	11	10	10	14	60
16SM	0	7	8	10	2	27	18	10	10	10	20	68
17SF	15	12	9	10	16	62	12	12	10	10	13	57
18SM	3	1	10	10	4	28	12	7	10	10	15	54
19SF	3	7	2	10	18	40	3	3	10	7	18	41
20SM	6	11	10	10	12	49	18	12	10	10	18	68
21SM	6	12	8	10	18	54	9	12	10	10	19	60
22SM	15	12	8	10	13	58	15	12	10	10	20	67
23SM	9	6	8	9	6	38	15	11	10	10	2	48
24SM	12	11	9	10	4	46	12	12	10	10	20	64
25SF	3	7	9	6	7	32	9	5	10	10	2	36
26SM	9	9	9	9	10	46	15	12	10	10	14	61
průměr	9,12	9,27	8,65	9,12	11,08	47,23	14,19	10,31	9,73	9,54	15,62	59,38

Poznámka:

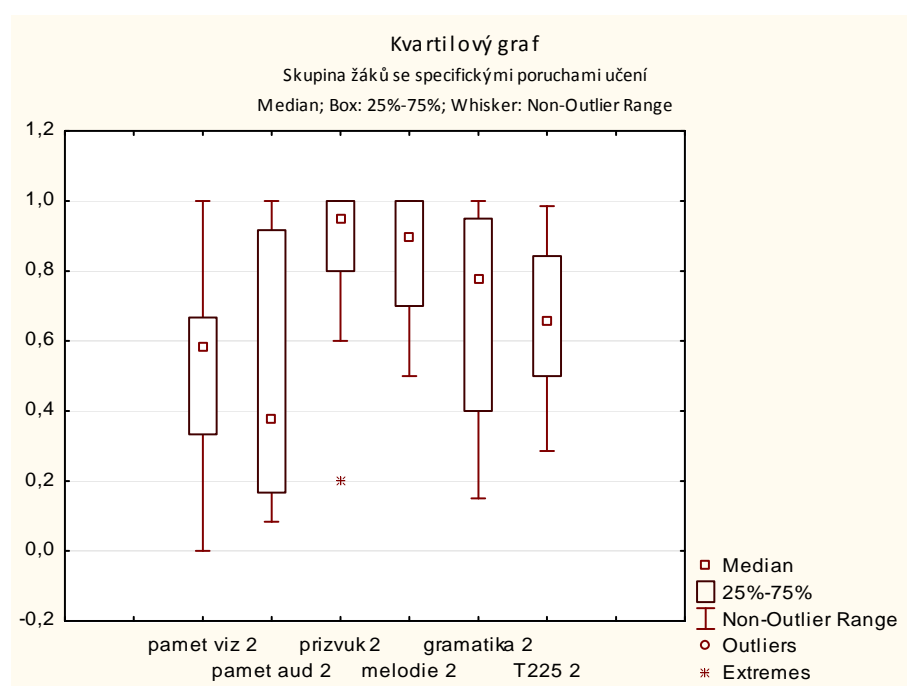
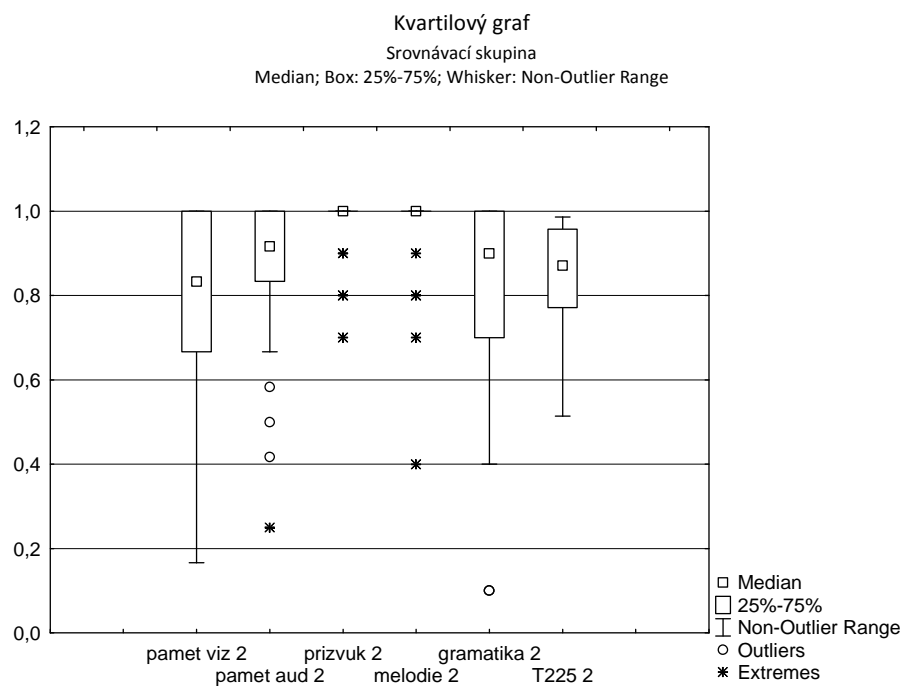
Z/K – začátek/konec školního roku

Max. počet bodů v jednotlivých subtestech: paměť viz. 18, paměť aud. 12, přízvuk 10, melodie 10, gramatika 20, celkové skóre 70.

Příloha č. 6: Kvartilové grafy – test T225 začátek školního roku



Příloha č. 7: Kvartilové grafy – test T225 konec školního roku



Příloha č. 8: Přehled chyb v subtestu „vizuální paměť“ na začátku školního roku – skupina žáků se specifickými poruchami učení

	správně	1	2	3	4	5
01SPUF	0	2		1	1	2
02SPUM	2	3				1
03SPUF	1	1				4
04SPUM	1					5
05SPUF	1	0				5
06SPUM	3	2				1
07SPUM	4	1		1		
08SPUF	1					5
09SPUM	2	1			1	2
10SPUM	0	1				5
11SPUM	1	5				
12SPUM	0	2				4
13SPUM	4					2
14SPUM	0	4				2
15SPUM	1					5
16SPUF	3				1	2
17SPUF	3	2				1
18SPUM	0	1				5
19SPUM	1	3			2	
20SPUM	2	3				1
21SPUM	0	1				5
22SPUF	1	1				4
23SPUF	0					6
24SPUF	4	1				1
25SPUM	3	2				1
26SPUM	0					6
celkem	38	36	0	2	5	75
celkem(%)	24,4	23,1	0	1,3	3,2	48,1

Poznámka:

1 – slovo podobné (podrobněji viz kapitola)

2 – slovo zaměněné

3 – slovo podobné a zaměněné

4 – slovo jiné

5 – žádná odpověď

Příloha č. 9: Přehled chyb v subtestu „vizuální paměť“ na konci školního roku – skupina žáků se specifickými poruchami učení

	správně	1	2	3	4	5
01SPUF	4	2				
02SPUM	2	1				3
03SPUF	5	1				
04SPUM	1				2	3
05SPUF	6					
06SPUM	1				2	3
07SPUM	4	2				
08SPUF	4	0			1	1
09SPUM	4					2
10SPUM	3	3				
11SPUM	4	2				
12SPUM	2	3				1
13SPUM	6					
14SPUM	1	3				2
15SPUM						6
16SPUF	4	2				
17SPUF	5	1				
18SPUM	1					5
19SPUM	4	2				
20SPUM	3	3				
21SPUM	2					4
22SPUF	4					2
23SPUF	2					4
24SPUF	2	1				3
25SPUM	4					2
26SPUM	1	4				1
Celkem	79	30			5	42
Celkem(%)	50,6	19,2			3,2	26,9

Poznámka:

1 – slovo podobné (podrobněji viz kapitola)

2 – slovo zaměněné

3 – slovo podobné a zaměněné

4 – slovo jiné

5 – žádná odpověď

Příloha č. 10: Přehled chyb v subtestu „vizuální paměť“ na začátku školního roku – srovnávací skupina

	správně	1	2	3	4	5
01SF	4	2				
02SM	6					
03SF	2	1	1	1		1
04SF	3	3				
05SF	6					
06SF	1	3				2
07SM	3					3
08SF	3				1	2
09SF	2					4
10SF	6					
11SF	1	1				4
12SM	3	2				1
13SF	5	1				
14SF	3	2				1
15SM	4					2
16SM	0	1		1		4
17SF	5					1
18SM	1	1				4
19SF	1					5
20SM	2	3				1
21SM	2	1				3
22SM	5	1				
23SM	3	3				
24SM	4	1				1
25SF	1	2	1			2
26SM	3	1				2
celkem	81	29	2	2	1	43
Celkem(%)	50,6	18,6	1,3	1,3	0,6	27,6

Poznámka:

1 – slovo podobné (podrobněji viz kapitola)

2 – slovo zaměněné

3 – slovo podobné a zaměněné

4 – slovo jiné

5 – žádná odpověď

Příloha č. 11: Přehled chyb v subtestu „vizuální paměť“ na konci školního roku – srovnávací skupina

	správně	1	2	3	4	5
01SF	4	2				
02SM	6					
03SF	6					
04SF	6					
05SF	6					
06SF	4	1				1
07SM	4					2
08SF	5	1				
09SF	5	1				
10SF	6					
11SF	6					
12SM	5	1				
13SF	3	1				2
14SF	6					
15SM	5	1				
16SM	6					
17SF	4	1				1
18SM	4	1			1	
19SF	1	2				3
20SM	6					
21SM	3	2				1
22SM	5	1				
23SM	5	1				
24SM	4	1				1
25SF	3	1			2	
26SM	5	1				
celkem	123	19	0	0	3	11
celkem(%)	78,8	12,2	0	0	1,9	7,2

Poznámka:

1 – slovo podobné (podrobněji viz kapitola)

2 – slovo zaměněné

3 – slovo podobné a zaměněné

4 – slovo jiné

5 – žádná odpověď

Příloha č. 12: Přehled chyb v subtestu „auditivní paměť“ na začátku školního roku – skupina žáků se specifickými poruchami učení

	správně	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Pozn.
01SPUF	4	3				1	1	1		2	
02SPUM	3	4			2	1		2			
03SPUF	10	1			1						
04SPUM	4				1	3				4	poslední
05SPUF	3	2	2		1					4	poslední
06SPUM	8	3				1					
07SPUM	5	7									
08SPUF	11	1									
09SPUM	12										
10SPUM	1	1				2	1	1	4	2	
11SPUM	11	1									
12SPUM	3	1								8	
13SPUM	12										
14SPUM	1	1						1		9	
15SPUM	3	1	1				1	1		5	poslední
16SPUF	6	3			2	1					
17SPUF	0	2	1			1	1	2		5	
18SPUM	1	2	2				1	1	1	4	
19SPUM	9				2	1					
20SPUM	9	2						1			
21SPUM	1	2	1		1	2			4(6,8)	1	
22SPUF	11	1									
23SPUF	1	1					2	1		7	
24SPUF	4	6	1			1					
25SPUM	5		2		1					4	poslední
26SPUM	5	2				4	1				
celkem	143	47	10	0	11	18	8	11	9	55	
celkem (%)	45,8	15,0	3,2		3,5	5,7	2,6	3,5	2,9	17,6	

Poznámka:

1 – jedno správně zapsané číslo u dvojčísla, druhé chybné

2 – jedno správně zapsané číslo u dvojčísla, druhé chybí

3 – dvě správně zapsaná čísla, ale prohozená

4 – jedno správně zapsané číslo, ale na špatném místě, druhé chybné

5 – dvě špatně zapsaná čísla u dvojčísla

6 – jedno špatně zapsané číslo místo dvojčísla

7 – jedno špatné číslo u jednoho čísla

8 – úplně jiná čísla

9 – nic nevyplněno

Pozn. – jaké položky žák nevyplnil

Příloha č. 13: Přehled chyb v subtestu „auditivní paměť“ na konci školního roku – skupina žáků se specifickými poruchami učení

	správně	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Pozn.
01SPUF	2	6		1	1	1		1			
02SPUM	3	2								7	poslední
03SPUF	9	1	1					1			
04SPUM	6	1								5	poslední
05SPUF	1					2	2	2		5	
06SPUM	5	3						1		3	
07SPUM	5	3					2			2	
08SPUF	12										
09SPUM	11	1									
10SPUM	12										
11SPUM	11							1			
12SPUM	3	3						2		4	
13SPUM	11						1				
14SPUM	1	1					2			8	
15SPUM	5		1							6	poslední
16SPUF	4	1			1	2		2		2	
17SPUF	1	2						2	1(8)	6	
18SPUM	1	3	1		1	2	1	1	2(6,9)		
19SPUM	10							1		1	
20SPUM	12										
21SPUM	3	3	1						2(5,6)	3	
22SPUF	11							1			
23SPUF	1	3	1		2	2	1	2			
24SPUF	3	7				1		1			
25SPUM	3							1		8	
26SPUM	2		1			5	4				
celkem	148	40	6	1	5	15	13	19	5	60	
celkem(%)	47,4	12,8	1,9	0,3	1,6	4,8	4,2	6,1	1,6	19,2	

Poznámka:

1 – jedno správně zapsané číslo u dvojčísla, druhé chybné

2 – jedno správně zapsané číslo u dvojčísla, druhé chybí

3 – dvě správně zapsaná čísla, ale prohozená

4 – jedno správně zapsané číslo, ale na špatném místě, druhé chybné

5 – dvě špatně zapsaná čísla u dvojčísla

6 – jedno špatně zapsané číslo místo dvojčísla

7 – jedno špatné číslo u jednoho čísla

8 – úplně jiná čísla

9 – nic nevyplněno

Pozn. – jaké položky žák nevyplnil

Příloha č. 14: Přehled chyb v subtestu „auditivní paměť“ na začátku školního roku – srovnávací skupina

	správně	1	2	3	4	5	6	7	8	9
01SF	12									
02SM	11	1								
03SF	12									
04SF	11		1							
05SF	11	1								
06SF	11		1							
07SM	6	5			1					
08SF	12									
09SF	9	1	2							
10SF	12									
11SF	4	5	1				1			1
12SM	9	3								
13SF	8	1			3					
14SF	12									
15SM	6	2	1		2			1		
16SM	7	3				1			1	
17SF	12									
18SM	1	3	2	1	1	2		2		
19SF	7	2	1		1	1				
20SM	11	1								
21SM	12									
22SM	12									
23SM	6	3	3							
24SM	11							1		
25SF	7	4				1				
26SM	9	1	2							
celkem	241	36	14	1	8	5	1	4	1	1
celkem(%)	77,2	11,5	4,5	0,3	2,6	1,6	0,3	1,3	0,3	0,3

Poznámka:

1 – jedno správně zapsané číslo u dvojčísla, druhé chybné

2 – jedno správně zapsané číslo u dvojčísla, druhé chybí

3 – dvě správně zapsaná čísla, ale prohozená

4 – jedno správně zapsané číslo, ale na špatném místě, druhé chybné

5 – dvě špatně zapsaná čísla u dvojčísla

6 – jedno špatně zapsané číslo místo dvojčísla

7 – jedno špatné číslo u jednoho čísla

8 – úplně jiná čísla

9 – nic nevyplněno

Příloha č. 15: Přehled chyb v subtestu „auditivní paměť“ na konci školního roku – srovnávací skupina

	správně	1	2	3	4	5	6	7	8	9
04SF	12									
10SF	12									
24SM	12									
26SM	12									
08SF	11	1								
05SF	11	1								
09SF	6	3	1				1	1		
02SM	12									
23SM	11		1							
12SM	12									
11SF	10		2							
16SM	10	1	1							
22SM	12									
17SF	12									
20SM	12									
15SM	11	1								
21SM	12									
13SF	9	1	2							
03SF	8	3	1							
07SM	11	1								
18SM	7	4	1							
06SF	12									
01SF	12									
14SF	11	1								
19SF	3	4	1	1		2		1		
25SF	5	5	1		1					
Celkem	268	26	11	1	1	2	1	2	0	0
Celkem(%)	85,9	8,3	3,5	0,3	0,3	0,6	0,3	0,6	0	0

Poznámka:

1 – jedno správně zapsané číslo u dvojčísla, druhé chybné

2 – jedno správně zapsané číslo u dvojčísla, druhé chybí

3 – dvě správně zapsaná čísla, ale prohozená

4 – jedno správně zapsané číslo, ale na špatném místě, druhé chybné

5 – dvě špatně zapsaná čísla u dvojčísla

6 – jedno špatně zapsané číslo místo dvojčísla

7 – jedno špatné číslo u jednoho čísla

8 – úplně jiná čísla

9 – nic nevyplněno

Příloha č. 16: Přehled chyb v subtestu „přízvuk“ – skupina žáků se specifickými poruchami učení

	1.		2.		3.		4.		S/Z	1.		2.		3.		4.		S/K
	CH	O	CH	O	CH	O	CH	O		CH	O	CH	O	CH	O	CH	O	
01SPUF									10									10
02SPUM									10			1	3			1	3	8
03SPUF									10									10
04SPUM									10							1	3	9
05SPUF					1	1			9			1	1	3	402			6
06SPUM	1	2							9	1	2							9
07SPUM									10									10
08SPUF									10									10
09SPUM									10									10
10SPUM			2	14					8									10
11SPUM									10									10
12SPUM			1	1			1	1	8			1	1					9
13SPUM							1	3	9									10
14SPUM	1	3	1	3	1	2	2	23	5			1	3					9
15SPUM					1	4	1	1	8			1	0					9
16SPUF	2	34	2	13	2	24			4					1	1	1	3	8
17SPUF					1	4			9									10
18SPUM	2	22	3	133	2	22			3	1	3					1	2	8
19SPUM									10									10
20SPUM									10									10
21SPUM			2	13	1	1	1	3	6			1	1	1	1			8
22SPUF					1	2			9									10
23SPUF	2	23			3	222	2	2	3							1	2	9
24SPUF			1	1	1	2	1	2	7	1	0					1	0	8
25SPUM	1	2	1	1	1	2	2	23	5									10
26SPUM			2	11	2	12	1	1	5	2	44	3	444	3	444			2
celkem	9		15		17		12		207	5		9		8		6		232

Poznámka:

Z/K – začátek/konec školního roku

CH – počet chybně označených příslušných přízvukných slabik

O – odpověď

S – počet správných položek

Příloha č. 17: Přehled chyb v subtestu „přízvuk“ – srovnávací skupina

	1.		2.		3.		4.		S	1.		2.		3.		4.		S
	CH	O	CH	O	CH	O	CH	O	(Z)	CH	O	CH	O	CH	O	CH	O	(K)
01SF							1	3	9									10
02SM	2	22			1	2	1	3	6									10
03SF									10									10
04SF									10									10
05SF							1	2	9							1	4	9
06SF					1	2			9									10
07SM									10	1	2					1	3	8
08SF									10									10
09SF	1	2	1	1			1	3	7									10
10SF									10									10
11SF	2	22							8									10
12SM	1	2							9									10
13SF							1	2	9	1	3			1	2	1	3	7
14SF							1	3	9									10
15SM									10									10
16SM					1	2	1	2	8									10
17SF					1	2			9									10
18SM									10									10
19SF	2	22	2	44	2	22	2	23	2									10
20SM									10									10
21SM	2	22							8									10
22SM	1	2	1	1					8									10
23SM	1	2					1	3	8									10
24SM	1	4							9									10
25SF	1	2							9									10
26SM			1	1					9									10
celkem	14		5		6		10		225	2		0		1		3		254

Poznámka:

CH – počet chybně označených příslušných přízvukných slabik

O – odpověď

S – počet správných položek

Z/K – začátek/konec školního roku

Příloha č. 18: Přehled chyb v subtestu „melodie“ – skupina žáků se specifickými poruchami učení

	správně	1 ↓		2 ↑		3 →		správně	1 ↓		2 ↑		3 →	
	(Z)	CH	O	CH	O	CH	O	(K)	CH	O	CH	O	CH	O
01SPUF	5	3	332	1	1	1	1	8	1	3	1	1		
02SPUM	6	3	322	1	1			9	1	3				
03SPUF	9					1	1	10						
04SPUM	3	3	103	2	11	2	12	9	1	2				
05SPUF	1	4	2223	3	113	2	12	6	3	233	1	1	0	
06SPUM	9	1	2					7	1	2	1	3	1	1
07SPUM	10							10						
08SPUF	8	2	22					10						
09SPUM	5	2	22	2	11	1	1	10						
10SPUM	7	3	332					9					1	1
11SPUM	9			1	1			8	1	2			1	1
12SPUM	4	4	3322	2	13			6	3	223			1	1
13SPUF	8	2	33					10						
14SPUM	7	2	33			1	1	9					1	1
15SPUM	8	1	3	1	1			10						
16SPUF	2	4	2033	2	0	2	12	6	3	322			1	1
17SPUF	7	2	23			1	1	10						
18SPUM	2	4	2233	3	3	1	2	9					1	1
19SPUM	8	1	2	1	1			9	1	2				
20SPUM	10							10						
21SPUM	5	4	2223	1	1			7	2	23	1	1		
22SPUF	8	2	22					8	2	22				
23SPUF	0	4	233	3	200	3	000	6	1	2	1	3	2	12
24SPUF	7	2	22			1	1	5	4	2223			1	1
25SPUM	6	3	22			1	0	9	1	3				
26SPUM	3	3	333	2	13	2	11	5	1	2	2	33	2	20
celkem	157	59		25		19		215	26		7		12	

Poznámka:

CH – chybné označení příslušných melodií vět

O – odpovědi

1 ↓ – klesavá melodie; 2 ↑ – stoupavá melodie; 3 → – rovná melodie

Příloha č. 19: Přehled chyb v subtestu „melodie“ – srovnávací skupina

	správně	1 ↓		2 ↑		3 →		správně	1 ↓		2 ↑		3 →	
	(Z)	CH	O	CH	O	CH	O	(K)	CH	O	CH	O	CH	O
01SF	8	1	3			1	0	10						
02SM	10							10						
03SF	10							10						
04SF	10							10						
05SF	10							10						
06SF	10							10						
07SM	8			1	1	1	1	8	1	2	1	1		
08SF	9	1	2					10						
09SF	6	3	222			1	1	4	2	22	2	11	2	12
10SF	7	2	22			1	1	10						
11SF	10							10						
12SM	9					1	1	10						
13SF	9	1	2					10						
14SF	10							9	1	2				
15SM	7	1	3	2	11			10						
16SM	10							10						
17SF	10							10						
18SM	10							10						
19SF	10							7	3	333				
20SM	10							10						
21SM	10							10						
22SM	10							10						
23SM	9			1	1			10						
24SM	10							10						
25SF	6	2	22	1	1	1	1	10						
26SM	9	1	2					10						
celkem	237	12		5		6		248	7		3		2	

Poznámka:

CH – chybné označení příslušných melodií vět

O – odpovědi

1 ↓ – klesavá melodie; 2 ↑ – stoupavá melodie; 3 → – rovná melodie

Příloha č. 20: Přehled chyb v subtestu „gramatika“ na začátku školního roku – skupina žáků se specifickými poruchami učení

kód žáka	ST	1	2	3	4	5a	5b	6a	6b	7
01SPUF	6				6		4(2233)	2p	2p	
02SPUM	2			1	9		2(33)	4p	2p	
03SPUF	18						2(22)			
04SPUM	2	2			10			4p	2p	
05SPUF	1			3						16
06SPUM	18	1	1							
07SPUM	5				2	1				12
08SPUF	18						2(33)			
09SPUM	14			1	1		4(2233)			
10SPUM	14		2				2(22)		2p	
11SPUM	7			1	4		4(2233)			4
12SPUM	1		3							16
13SPUM	10				4					6
14SPUM	1			5						14
15SPUM	8		2		4					6
16SPUF	1			3	2					14
17SPUF	3			1	6	3	2(22)	3p	2p	
18SPUM	1		3		6			4p		6
19SPUM	0	2		8	1		3(233)	4p	2p	
20SPUM	17				2	1				
21SPUM	2	1		1	2					14
22SPUF	16						4(2233)			
23SPUF	4		2	1	7			4p	2p	
24SPUF	8				8		2(23)		2p	
25SPUM	2		4	2	3			3p		6
26SPUM	0				3					17
celkem	179	6	17	27	80	5	31	28	16	131
celkem(%)	34,4	1,2	3,3	5,2	15,4		6,9		8,5	25,2

Poznámka:

1 – přepis

2 – nepochopení pravidla

3 – vliv českého jazyka

4 – ulpívání

5 – žádná změna (5a u dvou slovních položek, 5b u tří slovních položek)

6 – vynechání slova (6a u dvou slovních položek, 6b u tří slovních položek)

7 – nevyplněné položky

p – předložky

5b – čísla v závorce označují pořadí slov, která nebyla v položce změněna

Příloha č. 21: Přehled chyb v subtestu „gramatika“ na konci školního roku – skupina žáků se specifickými poruchami učení

kód žáka	ST	1	2	3	4	5a	5b	6a	6b	7
01SPUF	17		3							
02SPUM	20									
03SPUF	20									
04SPUM	8			1	2	1	3(233)	2p		3
05SPUF	9		1	2		4	4(2233)			
06SPUM	16		2				2(22)			
07SPUM	20									
08SPUF	19				1					
09SPUM	18					2				
10SPUM	15				1		4(2233)			
11SPUM	18	1		1						
12SPUM	14							1p	2p	3
13SPUM	20									
14SPUM	7		3		2		2(33)	1p	2p	3
15SPUM	10		2			4			4(2233)	
16SPUF	7		3		2	2		1p	2p	3
17SPUF	12		1		2				2(12)	3
18SPUM	5		2			4	4(2233)	3p	2p	
19SPUM	17	1				2				
20SPUM	19	1								
21SPUM	7		2		1	2	4(2233)	2p	2p	
22SPUF	20									
23SPUF	3	1	7			3	2(33)	2p	2p	
24SPUF	17	1					2(22)			
25SPUM	12				4	2			2p	
26SPUM	8					4		2p		6
celkem	358	5	26	4	15	30	27	14	20	21
celkem(%)	68,9	0,9	5	0,8	2,9		11,0		6,5	4,0

Poznámka:

1 – přepis

2 – nepochopení pravidla

3 – vliv českého jazyka

4 – ulpívání

5 – žádná změna (5a u dvou slovních položek, 5b u tří slovních položek)

6 – vynechání slova (6a u dvou slovních položek, 6b u tří slovních položek)

7 – nevyplněné položky

p – předložky

5b – čísla v závorce označují pořadí slov, která nebyla v položce změněna

Příloha č. 22: Přehled chyb v subtestu „gramatika“ na začátku školního roku – srovnávací skupina

		1	2	3	4	5a	5b	6a	6b		7
01SF	20										
02SM	15					-2	3(223)				
03SF	19	1									
04SF	13			4			3(233)				
05SF	16		4								
06SF	14					2	4(2233)				
07SM	8		2		4		4(2233)	2p			
08SF	3	1			8	-2,2	2(33)		2p		
09SF	4		2		8	2		2p	2p		
10SF	14					-2	4(2233)				
11SF	8		2	2	4	-2			2p		
12SM	0										20
13SF	12					-2,2	4(2233)				
14SF	20										
15SM	12					-2,2	4(2233)				
16SM	2				16			2p			
17SF	16						2(22)		2p		
18SM	4			7				1p			8
19SF	18				2						
20SM	12					-2,2	4(2233)				
21SM	18					-2					
22SM	13				1		1(2)		2(13)		3
23SM	6		1	2	4	-1,1	2(33)		2p	1	
24SM	4			2							14
25SF	7	2	2	1	3	2					3
26SM	10					-2,2	4(2233)		2p		
celkem	288	4	13	18	50	36	41	7	14	1	48
celkem(%)	55,4	0,7	2,5	3,5	9,7		14,8			4,2	9,2

Poznámka:

1 – přepis

2 – nepochopení pravidla

3 – vliv českého jazyka

4 – ulpívání

5 – žádná změna (5a u dvou slovních položek, 5b u tří slovních položek)

6 – vynechání slova (6a u dvou slovních položek, 6b u tří slovních položek)

7 – nevyplněné položky

p – předložky

5b – čísla v závorce označují pořadí slov, která nebyla v položce změněna

Příloha č. 23: Přehled chyb v subtestu „gramatika“ na konci školního roku – srovnávací skupina

		1	2	3	4	5a	5b	6a	6b	6c	7
01SF	20										
02SM	19	1									
03SF	19									1	
04SF	18		2								
05SF	15		1			4					
06SF	20										
07SM	20										
08SF	8			1	3						8
09SF	9	1	3	1		4			2p		
10SF	19			1							
11SF	11			1	4			2p	2p		
12SM	14				3		2(22)			1	
13SF	19						1(2)				
14SF	20										
15SM	14					2	4(2233)				
16SM	20										
17SF	13		1	2		4					
18SM	14	1	3				1(3)		1p		
19SF	18						2(22)				
20SM	18					4					
21SM	19	1									
22SM	20										
23SM	2				18						
24SM	20										
25SF	2		1		14	1			2p		
26SM	14					4	2(22)				
celkem	405	4	11	6	42	21	12	2	7	2	8
celkem(%)	77,9	0,7	2,1	1,1	8,1	6,4		1,9			1,7

Poznámka:

1 – přepis

2 – nepochopení pravidla

3 – vliv českého jazyka

4 – ulpívání

5 – žádná změna (5a u dvou slovních položek, 5b u tří slovních položek)

6 – vynechání slova (6a u dvou slovních položek, 6b u tří slovních položek)

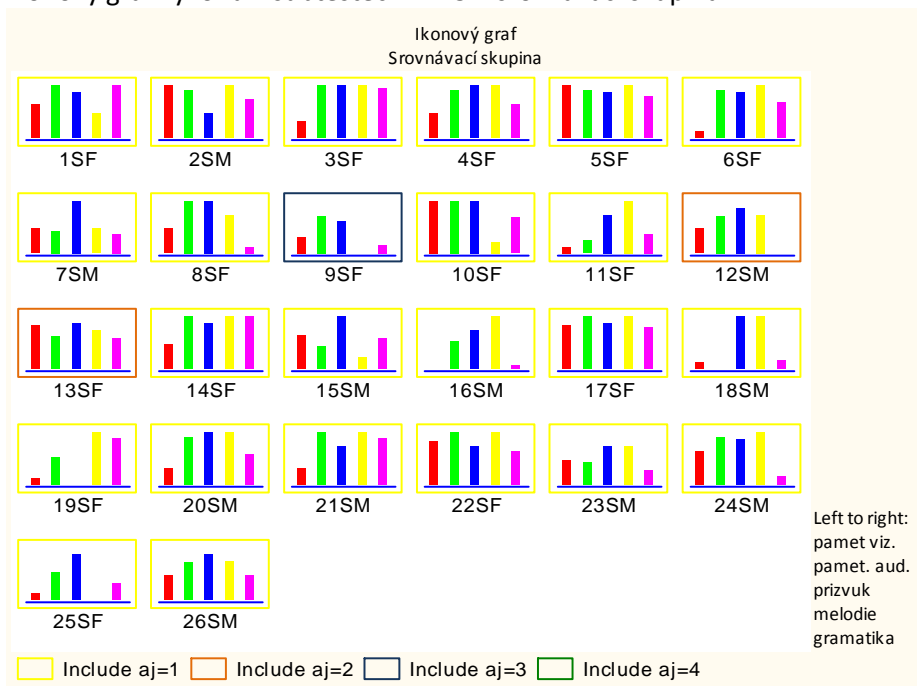
7 – nevyplněné položky

p – předložky

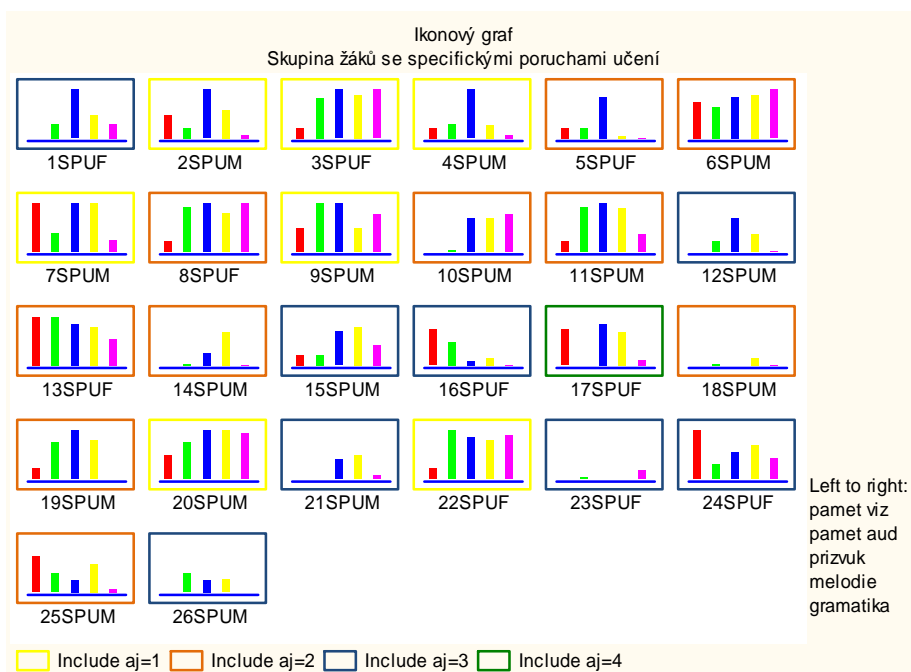
5b – čísla v závorce označují pořadí slov, která nebyla v položce změněna

Příloha č. 24: Ikonové grafy výkonů v subtestech T225 na začátku školního roku

Ikonový graf výkonů v subtestech T225 – srovnávací skupina



Ikonový graf výkonů v subtestech T225 – skupina žáků se specifickými poruchami učení



Poznámka:

T225 – Prognosticko diagnostický test cizojazyčných schopností žáka (Malíková, 1989)

